

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL E
TECNOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
O CASO DE UMA TURMA MULTICULTURAL DO 5º ANO DE
ESCOLARIDADE

João José Saraiva Lopes da Silva

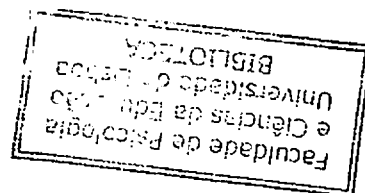
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação Intercultural

2005

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



CONTRIBUTO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO VISUAL E
TECNOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:
O CASO DE UMA TURMA MULTICULTURAL DO 5º ANO DE
ESCOLARIDADE

João José Saraiva Lopes da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação Intercultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Adelina
Villas-Boas

2005

Agradecimentos

Um estudo científico envolve sempre várias pessoas que, de uma forma directa ou indirecta, contribuem para a sua realização. Seguidamente referenciamos um pequeno conjunto de pessoas que tiveram um papel decisivo na concretização deste estudo, pois não é possível nomear neste espaço todas as pessoas envolvidas.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família que constituiu simultaneamente a base de apoio e a razão de ser da vontade de chegar ao fim.

Depois, agradecemos à Senhora Professora Doutora Adelina Villas-Boas pela capacidade de desenvolver nos seus alunos o entusiasmo pela investigação, pelo seu rigor e pelo sentido timoneiro manifestados desde o primeiro dia.

À Senhora Professora Doutora Dorit Roer-Strier, agradecemos todo o interesse, apoio e disponibilidade que nos prestou e por nos ter mostrado como a investigação é também uma partilha do Conhecimento.

Este estudo dependeu da colaboração dos alunos seleccionados para a amostra, bem como das Senhoras Professoras Helena Furtado e Paula Mestre e, ainda, de todos os professores do Quinto Grupo da escola seleccionada para constituir o campo de estudo que apoiaram a intervenção. Para todos eles os nossos agradecimentos.

Agradecemos a todas as embaixadas contactadas, cujas referências se encontram nos Relatos Resumidos das Sessões, sendo de salientar o contributo pessoal do Senhor Primeiro Secretário da Embaixada do Zimbábue, pelas razões explicitadas no relato da sessão número seis.

Fica aqui registado também o nosso agradecimento à Doutora Fátima Nibau, pelo seu apoio técnico e empenho no tratamento estatístico dos dados.

Aproveitamos esta oportunidade para agradecer aos nossos colegas de curso, nomeadamente à Almerinda, à Dolores, à Emília, ao Eduardo e ao Francisco por nos terem proporcionado conversas, documentação e sugestões que nos ajudaram a definir o nosso próprio caminho investigativo.

Por último, agradecemos toda a disponibilidade, simpatia e incentivo evidenciados pelos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, com quem contactámos, sempre que julgámos útil trocar impressões sobre os mais diversos aspectos, ao longo da redacção desta dissertação.

Resumo

Perspectivada no ideal “Aprender a viver juntos” (UNESCO, 1996), a presente investigação visou compreender se a Educação Visual e Tecnológica poderia contribuir para a Educação Intercultural. As suas hipóteses assumiram que o processo de análise e interpretação de mensagens visuais a partir de elementos artísticos de outras culturas poderia modificar a atitude de uma determinada turma relativamente às outras culturas, levando-a a desenvolver atitudes de respeito relativamente aos diferentes grupos étnico/culturais (H_1) contribuindo, ainda, para que os alunos minoritários fossem nela integrados (H_2).

Estruturado num *design quasi-experimental* com grupo experimental, grupo de controlo e testagens inicial e final, este estudo contou com um teste designado por *Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas* (TDDP) e que, sendo uma adaptação do teste do “Desenho-De-Uma-Pessoa” de Goodenough-Harris (1963) e Machover (1965), constou do desenho de duas pessoas, sendo uma de ascendência não europeia e a outra de ascendência europeia.

O processo iniciou-se com a aplicação do pré-teste, seguindo-se a intervenção experimental, cuja estrutura foi descrita na definição da hipótese H_1 . Esta intervenção decorreu ao longo de dez sessões curriculares, tendo sido explorados conteúdos relativos à disciplina de E.V.T.. Após a intervenção aplicou-se o pós-teste à amostra. Posteriormente aplicou-se um questionário ao grupo experimental para averiguar se os alunos minoritários se sentiam integrados na turma.

Os resultados revelaram algumas diferenças significativas entre os pré e pós-testes da turma experimental (ex.: Teste de McNemar: $p < 0.05$) e entre os pós-testes do grupo experimental e do grupo de controlo (ex.: $X^2_{(1)} = 11.299$; $p < 0.01$). Estes resultados parecem confirmar as hipóteses H_1 e H_2 sugerindo, ainda, a influência de um factor negativo sobre os estudantes, possivelmente emanado pela comunidade através do clima de escola, que parece conduzir à degradação das relações inter-étnicas e ao sentimento de desintegração dos alunos minoritários. Contudo, a intervenção parece ter neutralizado o impacto dessa influência no grupo.

Palavras-chave: arte, atitude, cultura, integração e intercultural

Summary

Utilizing UNESCO's proposal "learning how to live together" as an important educational subject, this study intended to explore to what extent Visual Education, could be used as a tool for Intercultural Education. The specific goal of the study was to investigate to what extent analysing artistic images from different cultures could serve to change students' perception of cultural differences, thereby facilitating the development of attitudes of respect towards different ethnic/cultural groups (hypothesis H₁). We also investigated to what extent it could contribute to the integration of minority peers into a majority group (hypothesis H₂). This study used a *quasi-experimental* design with experimental and control groups. Comparisons took place through pre and post-tests, based on Goodenough/Harris's (1963) and Machover's (1965) "Draw-A-Person Test". We have called this adapted version of the test the "Draw-Two-Persons Test" (TDDP).

Both the experimental and control groups were told separately to draw a non-european person and a european one on the same sheet of paper (pre-test). Subsequently, the experimental group participated in the experimental treatment during ten sessions that consisted of analysing several art object images belonging to different cultures in which various core art elements could be identified. After the experiment, the post-test was applied. Finally, we applied a questionnaire for the experimental group, in which we investigated to what extent minority peers had been integrated into the majority group.

The results suggested that there were significant difference between pre and post-tests of experimental group (McNemar test: $p < 0.05$) and between post-tests of experimental and control groups ($X^2_{(1)} = 11.299$; $p < 0.01$). These results seemed to confirm our hypothesis and also seemed to reveal a negative existing influence on students attitudes, which appeared to proceed from community, that play a role in school environment. These contribute to negative inter-ethnic relations and also damage minority student integration. However, in experimental condition the students were less impact by such negative forces.

Key-words: art, attitude, culture, integration, and intercultural

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
Fundamentação do Estudo.....	1
Formulação do Problema.....	2
Perspectivas Teóricas	3
Aspectos Metodológicos.....	4
<i>Objectivos</i>	4
<i>Questões da Investigação</i>	5
<i>Definição de Hipóteses</i>	5
<i>Design do Estudo</i>	6
<i>Definição da Amostra</i>	7
<i>Definição Operacional das Variáveis</i>	8
<i>Descrição dos Instrumentos</i>	8
I ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1 Importância da Atitude Intercultural.....	10
1.1.1 <i>Perspectiva do Observador</i>	10
1.1.2 <i>Globalização, Cidadania e Diversidade</i>	10
1.1.2.1 <i>O papel da educação no contexto da globalização</i>	10
1.1.2.2 <i>O direito e o dever de educar para a diversidade cultural e étnica</i>	12
1.1.3 <i>Cultura e Desenvolvimento Humano</i>	13
1.1.3.1 <i>A cultura como produto do desejo humano</i>	13
1.1.3.2 <i>A importância do tipo de abordagem nos estudos sobre culturas</i>	13
1.1.3.3 <i>Influência da cultura no desenvolvimento humano</i>	14
1.1.3.4 <i>Cultura e reprodução social</i>	16
1.1.3.5 <i>Cultura e desenvolvimento cognitivo</i>	17
1.1.4 <i>Etnicidade e Cultura</i>	18
1.1.4.1 <i>Definição de etnicidade</i>	18
1.1.4.2 <i>A etnicidade como conceito de identidade cultural</i>	19
1.1.4.3 <i>Os professores perante a etnicidade</i>	20
1.1.4.4 <i>Etnicidade e consciência étnica</i>	21
1.1.5 <i>Abrangência do Conceito “Educação Intercultural”</i>	22
1.1.5.1 <i>Perspectivas multicultural e intercultural</i>	22

1.1.5.2 A educação intercultural no contexto europeu.....	23
1.1.5.3 O papel da escola no desenvolvimento da criança.....	23
1.1.5.4 A turma enquanto grupo de pares.....	26
1.1.5.5 A interacção entre pares dentro e fora da sala de aula.....	27
1.1.5.6 O factor preconceito na interacção entre pares	28
1.1.5.7 A mudança de atitude.....	30
1.1.5.8 O código da não-discriminação em educação.....	32
1.1.5.9 Os estudantes como etnógrafos das suas próprias comunidades	32
1.1.6 Síntese	33
1.2 Minorias Étnico/Culturais e Sociedades de Acolhimento	34
1.2.1 A Europa e a Imigração.....	34
1.2.2 Abordagem do Conceito de Minorias Étnico-Culturais	35
1.2.2.1 Definição de minorias étnicas ou grupos minoritários	35
1.2.2.2 Principais diferenças entre grupos minoritários	35
1.2.2.3 As minorias como factor de mudança social	39
1.2.3 Novas Perspectivas Sobre a Realidade da Imigração.....	40
1.2.3.1 O processo migratório	40
1.2.3.2 Características dos grupos minoritários no contexto europeu.....	42
1.2.3.3 Recomendações do conselho europeu acerca dos imigrantes	43
1.2.4 As Minorias Étnico/Culturais em Portugal	44
1.2.4.1 Portugal como país de acolhimento.....	44
1.2.4.2 Impacto da imigração no crescimento da economia nacional	45
1.2.4.3 O racismo na sociedade portuguesa.....	47
1.2.4.4 Condições de vida dos grupos minoritários	48
1.2.4.5 Situação escolar das crianças pertencentes a grupos minoritários	50
1.2.5 Síntese	52
1.3 Educação Artística e Interculturalidade.....	53
1.3.1 A Educação Visual e Tecnológica e a Educação pela Arte.....	53
1.3.2 A Arte Enquanto Fenómeno de Âmbito Cultural.....	53
1.3.2.1 Arte, um conceito de difícil definição	53
1.3.2.2 Arte, cultura e sociedade	56
1.3.3 A Arte como Factor de Interculturalidade	57
1.3.3.1 Arte, afectividade e diversidade cultural	57
1.3.3.2 A imagem como representação da arte de diferentes culturas	59

1.3.3.3 <i>A importância da educação pela arte</i>	61
1.3.4 <i>A Criança Enquanto Artista</i>	62
1.3.4.1 <i>O desenho da criança como resultado de uma actividade artística</i>	62
1.3.4.2 <i>O desenho como resultado do movimento descritivo e expressivo</i>	63
1.3.4.3 <i>Influência cultural e social no desenho da criança</i>	64
1.3.4.4 <i>O desenho como unidade cognitiva e afectiva</i>	64
1.3.5 <i>Características Psicológicas do Desenho da Figura Humana</i>	65
1.3.5.1 <i>Validade dos desenhos projectivos para os estudos comparativos</i>	65
1.3.5.2 <i>Utilização do desenho como teste de adaptação social</i>	66
1.3.5.3 <i>Breve história da evolução do desenho da figura humana</i>	67
1.3.5.4 <i>O desenho da figura humana como instrumento projectivo</i>	68
1.3.5.5 <i>O desenho da figura humana na comparação entre grupos culturais</i> ...	71
1.3.5.6 <i>O teste do desenho-de-duas-pessoas (TDDP)</i>	73
1.3.6 <i>Síntese</i>	74
II METODOLOGIA	76
2.1 <i>Descrição da Experiência</i>	76
2.1.1 <i>Objectivos</i>	76
2.1.2 <i>Hipóteses da Investigação</i>	76
2.1.3 <i>Design do Estudo</i>	78
2.1.3.1 <i>Justificação da opção por um design quasi-experimental</i>	78
2.1.3.2 <i>Definição operacional das variáveis</i>	79
2.1.4 <i>Campo de Estudo e Caracterização da Amostra</i>	80
2.1.4.1 <i>Definição do contexto da experiência</i>	80
2.1.4.2 <i>Caracterização dos sujeitos - grupos experimental e de controlo</i>	82
2.2 <i>Procedimentos</i>	87
2.2.1 <i>Descrição da Intervenção</i>	87
2.2.2 <i>A Modificação da Atitude da Turma Experimental no Sentido Intercultural</i>	89
2.2.2.1 <i>Definição dos elementos indicadores da modificação da atitude e do instrumento relativo à sua medição</i>	89
2.2.2.2 <i>Descrição das condições de aplicação do teste do desenho-de-duas-pessoas (TDDP) antes e depois da intervenção</i>	91
2.2.3 <i>Descrição das Sessões Experimentais</i>	93

2.2.3.1 Definição do modelo de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais (imagens).....	93
2.2.3.2 Relato resumido das sessões experimentais.....	94
2.2.4 A Integração dos Alunos Minoritários na Turma Experimental	118
2.2.4.1 Definição dos elementos indicadores da integração dos alunos minoritários na turma após a intervenção e respectivo instrumento de recolha de dados	118
III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	121
3.1 Apresentação dos Resultados do TDDP	121
3.1.1 Operacionalização das Variáveis Medidas pelo TDDP	121
3.1.1.1 Análise da variável “Dimensão das Figuras”	124
3.1.1.2 Análise da variável “Etnia”	126
3.1.1.3 Análise da variável “Ordem das Figuras”	129
3.1.1.4 Análise da variável “Desenhos na Roupa”	132
3.1.1.5 Análise da variável “Objectos na Cabeça”	135
3.1.1.6 Análise da variável “Linhas Separadoras”	138
3.1.1.7 Análise da variável “Distância entre Figuras”	140
3.1.2 Síntese da Discussão dos Resultados Obtidos pelo TDDP.....	142
3.2 Apresentação da Análise de Conteúdo do Questionário	144
3.2.1 Definição do Método Utilizado na Análise de Conteúdo	144
3.2.1.1 Análise do tema I – importância da atitude intercultural.....	146
3.2.1.2 Análise do tema II – influência da abordagem artística de diferentes culturas ao nível da relação entre minorias étnico/culturais e sociedade de acolhimento.....	152
3.2.1.3 Análise do tema III – influência da educação pela arte na perspectiva intercultural dos alunos	160
3.2.2 Síntese da Análise de Conteúdo do Questionário.....	164
3.3 Triangulação dos Dados Obtidos pelos Instrumentos TDDP e Questionário	165
3.3.1 Aspectos Gerais da Triangulação dos Dados.....	165
3.3.2 Aspectos da Triangulação de Dados Relativos aos Subgrupos ANE	166
3.3.3 Aspectos da Triangulação de Dados Relativos à Influência da Relação entre Minorias Étnicas e Sociedade de Acolhimento (Variável Interveniente)	167
3.3.4 Triangulação dos Dados e Validade Interna da Investigação	168

3.4 Síntese da Análise e Discussão dos Resultados.....	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
Relevância do Estudo	169
Principais Condicionantes do Estudo	172
<i>Limitações</i>	172
<i>Validade do Estudo</i>	173
Implicações do Estudo.....	174
BIBLIOGRAFIA	176
ANEXO A	183
Planificação das sessões experimentais	184
ANEXO B	185
Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais	186
ANEXO C	192
1. Modelo do questionário aplicado à turma experimental	193
2. Instruções para a aplicação do teste do desenho da figura humana	195
3. Respostas dadas ao questionário	198
ANEXO D	208
1. Relatório do tratamento de resultados	209
2. Resultados do Teste de McNemar: comparação dos resultados do desenho da figura do europeu e do não europeu em cada grupo	213
3. Resultados do Teste de McNemar (within): comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste em cada grupo	214
4. Resultados do Qui-Quadrado (between): diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo no pré-teste e no pós-teste	215
5. Resultados do Teste T (comparação de médias): comparação entre as distâncias (entre figuras) no pré-teste e no pós-teste entre os dois grupos	216
6. Teste de Mann-Whitney - diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo	217
7. Teste de Wilcoxon (within): comparação entre o pré e pós-teste de cada grupo	218

ANEXO E	219
Tabela relativa às frequências e percentagens da variável “etnia” em função das nomeações étnicas especificadas	220
ANEXO F	221
1. Turma experimental - desenhos representativos da valorização da figura do não europeu:	
a) <i>pré-teste ANE</i>	222
b) <i>pós-teste ANE</i>	223
c) <i>pré-teste AE</i>	224
d) <i>pós-teste AE</i>	225
2. Turma de controlo - desenhos representativos da desvalorização da figura do não europeu:	
a) <i>pré-teste ANE</i>	226
b) <i>pós-teste ANE</i>	227
c) <i>pré-teste AE</i>	228
d) <i>pós-teste AE</i>	229
ANEXO G	230
1. Explicitação do processo de codificação dos dados do questionário	231
2. Matriz de categorização de dados do questionário	232
3. Mapa de contagem de dados do questionário por categorias, subcategorias e indicadores	248

Índice de Quadros

Quadro 1 - Distribuição da Amostra em função da idade	84
Quadro 2 - Distribuição da Amostra em função da profissão dos pais	85
Quadro 3 - Distribuição da Amostra em função da Ascendência Étnica e Género	86
Quadro 4 – Frequências e Percentagens da variável “Dimensão das Figuras”	124
Quadro 5 – Frequências e Percentagens da variável “Etnia”	127
Quadro 6 – Frequências e Percentagens da variável “Ordem das Figuras”	130
Quadro 7 – Frequências e Percentagens da variável “Desenhos na Roupa” do não europeu e do europeu	133
Quadro 8 – Frequências e Percentagens da variável “Objectos na Cabeça”	136

Quadro 9 – Frequências e Percentagens da variável “Linhas Separadoras” entre as figuras desenhadas	138
Quadro 10 – Frequências e Percentagens da variável “Distância entre figuras”	141
Quadro 11 - Tema I: Importância da Atitude Intercultural	147
Quadro 12 - Tema II: Influência da abordagem artística de diferentes culturas na relação entre minorias étnico/culturais e sociedade de acolhimento	154
Quadro 13 - Tema III: Influência da Educação Artística na perspectiva intercultural dos alunos	162

Índice de Figuras

Figura 1 – Variável “Dimensão das Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste	125
Figura 2 – Variável “Etnia”- Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste	128
Figura 3 – Variável “Ordem das Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste	131
Figura 4 – Variável “Desenhos na Roupa”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste	134
Figura 5 – Variável “Objectos na cabeça”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste	137
Figura 6 – Variável “Linhas Separadoras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste	139
Figura 7 – Variável “Distância entre Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste	141
Figura 8 – Gráfico das Percentagens das Unidades de Enumeração (UE) do Tema I: Importância da Atitude Intercultural	146
Figura 9 – Gráfico das Percentagens das Unidades de Enumeração (UE) do Tema II: Influência da abordagem artística de diferentes culturas ao nível da relação entre minorias étnico/culturais e sociedade maioritária	153
Figura 10 – Gráfico das Percentagens das Unidades de Enumeração do Tema III: Influência da Educação Artística na perspectiva intercultural dos alunos...	161

INTRODUÇÃO

Fundamentação do Estudo

O impacto ao nível mundial das grandes decisões económicas, políticas e sociais, hoje em dia designado por globalização, tem vindo a provocar o aumento da vulnerabilidade e da interdependência de cada indivíduo, à medida que estas duas realidades vão sendo transpostas do contexto local para o contexto planetário. Devido à necessidade de colmatar estas fragilidades e, principalmente, para que possa ter um papel determinante na construção de um futuro onde o respeito pelo ser humano, a justiça e a distribuição equilibrada da riqueza venham a ser valores fundamentais, a Educação deverá estabelecer como um dos seus objectivos primordiais, a conversão dessa interdependência em solidariedade global (UNESCO, 1996). É neste contexto que “o lugar e o papel de cada um nesta nova ordem mundial assume ... uma dimensão multicultural como nunca antes” (Botelho, 1999, p. 4). Um exemplo deste facto é a Escola que tem vindo a tornar-se progressivamente num espaço étnico e cultural cada vez mais diverso. Para que todos possam encontrar e identificar esse espaço como seu, a escola deve reflectir e promover a diversidade enquanto fenómeno valorativo da herança cultural da sociedade (Barbosa, 1996).

O ideal “Aprender a viver juntos” (UNESCO, 1996), reforça a necessidade e importância de todos os intervenientes no processo educativo reflectirem sobre o papel de cada um no contexto da diversidade étnica e cultural que a escola representa. Este ideal constitui, ainda, a principal finalidade deste estudo, cujo argumento justificativo é estudar o aluno enquanto ser complexo e sensível, para poder contribuir para a compreensão desse fenómeno. Por isso, se na qualidade de professores, não contribuirmos para a compreensão e apreciação da realidade da nossa sociedade como uma “entidade” beneficiada pela diversidade étnico-cultural e em constante modificação, o esforço de prepararmos as crianças para a vida falhará (Hessari, R. e Hill, D., 1989).

Neste sentido, cada “dispositivo pedagógico” (Cortezão e Stoer, 1996, p. 41) deve apresentar-se como uma proposta de trabalho que, entre outros aspectos, possa contribuir para a construção de uma “comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem” (p. 42). As aprendizagens resultantes destes dispositivos, ao invés de diluírem os elementos culturais dos grupos de pertença, contribuem para valorização das outras culturas, dentro e fora da escola,

proporcionando ainda “atitudes reflexivas face aos processos globais de educação” (p. 42).

Esta problemática, gerada por uma sociedade que alguns autores designam por sociedade pós-industrial (Silva, 1998) e que nos conduziu a “um processo geral de massificação ... caracterizado pela perda de valores” (p.40), tem vindo a incutir na classe docente uma crescente consciencialização e responsabilidade perante a necessidade de uma intervenção concertada e objectivada em valores emergentes, alguns dos quais já apontados e assumidos como imperiosos no mundo global que nos envolve. É este o contexto em que pretendemos desenvolver o nosso estudo, animados pela intenção de contribuir para o esforço de construção de uma Escola mais ajustada ao novo modelo de cidadania aberta e solidária que se pretende para Portugal.

Formulação do Problema

Ao longo da nossa experiência de 23 anos ao serviço do aluno, no âmbito da docência da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, temos vindo a lidar com esta problemática, cujos indicadores vão emergindo da relação pedagógica de forma cada vez mais acentuada. A nossa apreensão perante este fenómeno, associada à nossa vontade de contribuir para um desenlace favorável à comunidade escolar a que pertencemos, levou-nos a aprofundar a nossa compreensão acerca de alguns aspectos específicos deste fenómeno, concretamente ao nível do aluno e do grupo de pares em interacção na sala de aula.

A necessidade de estudar o aluno no seu microsistema (Bronfenbrenner, 1979), remete-nos para o espaço da sala de aula e para o Currículo do Ensino Básico. A área disciplinar que nos pareceu mais favorável ao estudo deste fenómeno foi a área artística, devido à nossa experiência profissional e também devido ao tipo de interacções grupais que as actividades artísticas geralmente proporcionam ao nível da sala de aula. Como iremos aprofundar no Enquadramento Teórico, a apetência natural que as crianças manifestam relativamente às actividades artísticas facilita geralmente a sua adesão a este tipo de actividades, o que nos pareceu constituir uma vantagem para a nossa investigação. Por seu turno, no documento Currículo do Ensino Básico constam princípios orientadores e competências específicas relativas ao domínio das artes visuais que permitiam a integração de conteúdos multiculturais objectivados na educação para a diversidade étnica e cultural.

O nosso problema consistiu em saber até que ponto a dimensão intercultural pode ser desenvolvida através de um determinado modelo de operacionalização das referidas competências específicas de âmbito artístico, tendo como ponto de partida uma intervenção experimental e da consequente abordagem compreensiva do fenómeno.

A relevância de um estudo desta natureza emerge da perspectiva que temos vindo a apresentar, considerando que visa a promoção do respeito por todas as culturas e a integração de alunos pertencentes a minorias étnico culturais no grupo turma, a partir da experimentação de conteúdos para a aquisição de competências de âmbito curricular, em contexto de sala de aula. O fenómeno que pretendemos estudar é de tal forma importante que tem justificado tanto o incentivo à sua investigação, como o estabelecimento de directivas comunitárias por parte do Conselho Europeu (1989).

Perspectivas Teóricas

A presente proposta de intervenção assentou em três linhas de análise absolutamente distintas e, no entanto, intimamente relacionadas. Em primeiro lugar, debruçamo-nos sobre a importância da atitude intercultural emergente do fenómeno da globalização, cujo processo implica a reformulação dos conceitos de Cidadania e Diversidade e, por consequência, do papel da Educação neste contexto. Este fenómeno processa-se em vários planos, entre os quais se situam a Cultura e o Desenvolvimento Humano, o que nos levou a abordar estes conceitos, bem como a sua relação e influência em várias áreas, nomeadamente ao nível da reprodução social, do desenvolvimento cognitivo e da etnicidade.

A etnicidade constituiu um assunto em análise, nomeadamente enquanto conceito associado à identidade cultural e à sua relação com a tomada de consciência étnica. Nesta sequência, tivemos necessidade de abordar a abrangência do conceito Educação Intercultural e a sua importância no contexto europeu. Após estas abordagens de carácter mais geral passámos a analisar, de uma forma mais aprofundada, o papel da escola no desenvolvimento da criança, o grupo turma enquanto grupo de pares e a interacção dentro e fora da sala de aula. Neste contexto, abordamos alguns aspectos que considerámos fundamentais para o nosso estudo, concretamente o preconceito na interacção entre pares e a mudança de atitude. Analisámos ainda alguns projectos bem sucedidos de educação intercultural.

A segunda linha de análise decorre da primeira e diz respeito ao processo complexo que é a relação entre minorias étnico/culturais e a sociedade de acolhimento.

Esta abordagem incidu sobre os grupos minoritários, o significado da sua presença nos países de acolhimento e a realidade da imigração, especificamente no contexto europeu. A nossa análise incidu particularmente sobre as minorias étnico/culturais em Portugal, enquanto país de acolhimento, sobre o impacto da imigração no crescimento da economia nacional, sobre o racismo na sociedade portuguesa e ainda sobre as condições de vida e situação escolar das crianças pertencentes a esses grupos.

A terceira linha de análise estendeu-se sobre a importância e abrangência da educação pela arte e as suas implicações na perspectiva intercultural dos alunos, factores que predominam no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. O fio condutor da nossa abordagem conduziu-nos ao conceito de Arte enquanto fenómeno de âmbito cultural e social, analisando detalhadamente este fenómeno como factor de âmbito intercultural. Neste domínio estudámos, entre outros aspectos, a relação entre arte, afectividade e diversidade étnica e cultural. Focalizando um pouco mais a nossa abordagem, debruçámo-nos sobre a criança enquanto artista e, nesta sequência, analisámos o desenho da criança na perspectiva da actividade artística, dedicando especial atenção à influência cultural e social que este tipo de produção geralmente revela. Por se tratar de um dos instrumentos de recolha de dados do nosso estudo, aprofundámos o desenho da figura humana, nomeadamente quanto às suas características psicológicas, cujas propriedades projectivas têm sido utilizadas para estudos de comparação entre grupos culturais.

Aspectos Metodológicos

Objectivos

O presente estudo teve como finalidade contribuir, no âmbito das Ciências da Educação, para a compreensão do fenómeno intercultural enquanto modelo educativo alternativo, assumindo como foco a pessoa complexa e sensível que é o aluno. Neste sentido, definimos dois objectivos gerais, tendo sido o primeiro contribuir para a promoção do respeito pelas culturas minoritárias e o segundo, contribuir para a integração, ao nível da turma, de alunos pertencentes a minorias étnico-culturais, através da promoção do respeito pelas outras culturas.

Para atingir estes objectivos tivemos que estabelecer alguns objectivos específicos que marcaram os momentos mais importantes do estudo, nomeadamente medir a mudança de atitude de um grupo de sujeitos para avaliar a eficácia da intervenção e

estudar este grupo em função das dimensões social e afectiva, no âmbito da pedagogia, para compreender a influência da mudança de atitude na interacção entre pares.

Questões da Investigação

Os objectivos específicos explicitados na subsecção anterior foram estabelecidos com o pressuposto de uma intervenção na sala de aula. Uma intervenção deste tipo implica a intromissão num espaço especialmente delicado que é o espaço aula e, por consequência, o respeito por todas as regras e compromissos estabelecidos, bem como a sujeição ao processo pedagógico desenvolvido pelos professores respectivos. Desta forma, recorremos ao documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” que constituía, no momento da aplicação da intervenção experimental, o guia programático orientador desses professores. No capítulo relativo às Artes Visuais, a competência específica “Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular” (Departamento de Educação Básica, 2001, p. 157), alicerçada no princípio orientador relativo ao “respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (p. 15), inseria-se no domínio da educação para a diversidade étnica e cultural. Por sua vez, a competência específica “Interpretar mensagens na leitura de formas visuais” (p. 158), englobada no domínio da Comunicação Visual constituía, de entre várias, a que melhor se adequava à articulação daquele princípio orientador, devido à sua abrangência formal e cultural e, também, a que melhor se ajustava à operacionalização da nossa intervenção.

Algumas questões decorreram naturalmente desta articulação de competências, nomeadamente:

- a) em que medida as actividades de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais poderiam ou não contribuir para a valorização de elementos de âmbito estético e artístico pertencentes a diversas culturas?
- b) até que ponto as referidas actividades (Unidades de Trabalho) contribuiriam para integrar nessa turma alunos pertencentes a minorias étnico-culturais?

Definição de Hipóteses

Nesta sequência importou saber se a operacionalização das referidas competências, no contexto da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, poderia constituir um processo de educação intercultural e, se assim fosse, até que ponto este

processo poderia contribuir para a integração de alunos pertencentes a minorias étnicas ou culturais, em contexto de sala de aula.

Com base na abordagem teórica que desenvolvemos no Enquadramento Teórico, nomeadamente nas perspectivas acerca da importância e urgência da educação intercultural, da importância das actividades relativas à cultura tradicional dos alunos, da importância que o contacto e a compreensão de formas artísticas de diferentes culturas tem no desenvolvimento das crianças e em estudos culturais adiante abordados, o nosso estudo assumiu duas hipóteses:

H₁- o processo adiante explicitado de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, pode contribuir para que uma turma do 2º ciclo, étnica e culturalmente diversa, adquira a competência de reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas.

H₂ – o referido processo pode contribuir, também, para integrar nessa turma alunos pertencentes a minorias étnico-culturais.

Design do Estudo

Pertencendo ao domínio das Ciências da Educação, o objecto do presente estudo é um fenómeno de estrutura complexa designado por interacção grupal, cujo processo é relativo a atitudes, comportamentos e interacções do conjunto dos alunos de uma determinada turma (Landsheere, 1986). Para compreender os mecanismos da interacção grupal, foi necessário pesquisar um grupo de sujeitos, em função das suas emoções, dos seus sentimentos e das suas ideias. Este tipo de investigação implicou uma abordagem qualitativa do fenómeno, cuja função “consiste em trazer-nos o rico pormenor observado que sugere explicações dos efeitos mais grosseiros registados nas pesquisas ou *surveys* quantitativos” (Keeves, 1979, citado por Landsheere, 1986, p. 65). A fonte directa de dados foi o ambiente natural em que a turma interagiu, uma vez que “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48), tendo sido o investigador o principal instrumento na interpretação dos dados. Embora o resultado final tenha sido importante, os dados obtidos descritos e interpretados através desta investigação permitiram-nos abordar detalhadamente o processo constituído pelo referido fenómeno. Encontrámos uma relação entre todos os dados obtidos, aspecto que revelou uma estrutura de unidade relativa ao processo investigado. Foi esta estrutura de unidade entre todos os dados recolhidos que, a partir das nossas inferências sobre alguns significados do processo,

nos conduziram à compreensão do fenómeno estudado. Por outro lado, um dos objectivos anteriormente definidos consistiu na medição da atitude dos sujeitos, processo que, ao integrar uma componente quantitativa, implicou a selecção de uma amostra com vista à obtenção de um grupo experimental e um grupo de controlo. Na opinião de Yin (1989), um estudo de caso “can include, and even be limited to, quantitative evidence” (p. 24). Estas características da presente investigação englobam-na no que vários autores designam por *Estudo de Caso* (Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Mertens, 1998; Yin, 1989).

A Educação constitui uma área onde existem sérias limitações à selecção dos sujeitos ou à atribuição de condições de manipulação de variáveis, por parte de qualquer investigador. O facto das turmas serem constituídas por critérios de escola que não coincidiram com os critérios da equipa de investigação, impossibilitou a selecção aleatória da amostra, o que nos remeteu para um *design* quasi-experimental com o grupo de controlo não equivalente, uma vez que este tipo de *design* deve ser utilizado nos casos em que não seja possível o controlo experimental absoluto (Jesuino, 1986; Mertens, 1998; Tuckman, 1994; Yin, 1989).

Nesta sequência, na primeira fase foi aplicado um pré-teste às duas turmas. Na segunda fase foi realizada uma intervenção no grupo-turma experimental, constituída por uma Unidade de Trabalho relativa à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. A terceira fase ocorreu após a intervenção, momento em que os dois grupos turma foram submetidos a um pós-teste para determinação de possíveis alterações nas atitudes dos dois grupos em relação ao pré-teste e também entre o grupo-turma experimental e o grupo-turma de controlo. Seguidamente, desenvolvemos uma quarta fase, onde os sujeitos do grupo-turma experimental foram sujeitos a um questionário com o objectivo de compreender as implicações dos resultados obtidos pelo procedimento anterior no âmbito da dinâmica do grupo.

Definição da Amostra

Dadas as características deste estudo, o universo escolhido para a selecção da amostra foi uma escola situada numa zona central de Lisboa que servia uma comunidade com características multiculturais. A amostra foi seleccionada tendo em conta a definição de turma como um grupo de interacção directa, na medida em que os seus membros se influenciam mutuamente, exercendo ainda uma acção sobre as normas

que aí se estabelecem. Considerando que os seus elementos não se escolheram entre si mas foram escolhidos pela instituição, pode ser designado por grupo formal. Além disso, é um grupo de trabalho organizado com vista a um determinado objectivo (Postic, 1984). Desta forma, cada turma de uma escola apresenta características específicas que configuram a sua identidade própria e características comuns que a tornam representativa do universo a que pertence. Assim, a amostra que seleccionámos foi constituída pelo conjunto dos alunos de duas turmas do 5º ano do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos.

Uma das variáveis que controlámos na selecção das turmas-intactas não-equivalentes foi a idade, considerando que o estágio de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos influenciou os resultados (Piaget, 1983; Stern, 1974), ou seja, a espontaneidade das crianças daquele nível etário foi fundamental para a fidelidade dos dados recolhidos. A diversidade cultural e étnica constituiu outra das variáveis que controlámos, através de uma selecção criteriosa das turmas a integrar na amostra.

Definição Operacional das Variáveis

A definição operacional de uma variável pode ser construída de acordo com as operações ou procedimentos que têm de ser realizadas para que ocorra o fenómeno que se pretende estudar (Tuckman, 1994). A presente investigação desenvolveu-se em torno de três variáveis cuja definição emergiu da problemática abordada no enquadramento teórico. A variável independente consistiu na intervenção experimental, ou seja, na actividade de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais. A variável dependente emergiu da importância da atitude intercultural e dizia respeito à atitude dos alunos perante as diferentes culturas relativas às etnias existentes nas turmas. O nosso estudo também abordou a relação entre os grupos minoritários e a sociedade de acolhimento, cuja influência se processa através da comunidade de do clima da escola e que terá eventualmente constituído uma variável interveniente no estudo.

Descrição dos Instrumentos

Tendo em consideração as capacidades das crianças no contexto do seu desenvolvimento global, pode afirmar-se que as formas de expressão que a arte possibilita fornecem um caminho privilegiado e talvez único, através do qual as crianças podem exprimir as suas ideias, os seus sentimentos e os seus conceitos sobre os momentos mais importantes da sua vida (Gardner, 1982). A espontaneidade com que

uma criança produz um desenho, a sua riqueza simbólica e o modo como a criança nele se projecta, levou-nos a considerar o Teste da Figura Humana de Goodenough (1926), posteriormente adaptado por Harris (1963) e Machover (1965), como um bom instrumento de recolha de dados. Este teste também tem sido utilizado em estudos culturais, como base de comparação entre grupos sociais (Roer-Strier, 2001).

Em conjunto com este instrumento, utilizámos a técnica do inquérito por questionário, para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, considerando que nos permitiriam desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretaram aspectos relativos ao fenómeno em estudo (Bogdan e Biklen, 1994). Este método de recolha de dados permitiu-nos proceder à respectiva análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977), pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38).

I ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Importância da Atitude Intercultural

1.1.1 Perspectiva do Observador

O estudo que pretendemos desenvolver insere-se no âmbito da Educação Visual e Tecnológica, enquanto disciplina promotora da educação pela arte, e no âmbito da educação intercultural. Deste modo, encontra-se directamente relacionado com o processo de socialização, cujo estudo sistemático tem sido desenvolvido por três áreas do conhecimento, nomeadamente a sociologia, a antropologia e a psicologia. Muito genericamente e de acordo com Pereira & Jesuíno (1985), podemos dizer que a área sociológica aborda o processo de socialização em função das instituições e dos grupos ou comunidades em que a socialização ocorre. Por seu turno, a área antropológica aborda o referido processo em função do papel da cultura, num sentido amplo, na determinação dos limites das experiências de socialização. No caso da área da psicologia, a abordagem é focalizada nos “processos de aprendizagem e as interacções que o medeiam” (p. 18).

Na revisão que nos propomos apresentar abordaremos algumas perspectivas e conceitos relativos aos três domínios, com a intenção de obter convergências que nos auxiliem a focalizar com a precisão possível o nosso objecto de estudo. Devemos, contudo, referir que nesta abordagem tentámos distanciar-nos tanto quanto possível da posição de um observador que, por pertencer ao “endogrupo” (Vala, Brito & Lopes, 1999, p. 22) ocidental, assume a sua cultura como sendo superior e relativa ao Homem, e analisa as culturas dos “exogrupos” (p. 22), os tais grupos étnicos, como sendo de qualidade inferior, devido às suas diferenças relativamente à cultura ocidental. Neste sentido, os termos utilizados têm como intenção a constituição de referências consensuais que permitam uma reflexão ampla, isenta e séria dos graves problemas com que a sociedade ocidental se depara.

1.1.2 Globalização, Cidadania e Diversidade

1.1.2.1 O papel da educação no contexto da globalização

Tradicionalmente a Educação tem desempenhado o seu papel no contexto de um *estado-nação*, ou seja, um estado cujo “sistema de governo reivindica para si territórios

próprios, possui códigos de lei formalizados e é apoiado pelo controlo da força militar” (Giddens, 2000, p. 409). A forma e estrutura da Educação têm vindo a ser modeladas em função das exigências dos vários sectores da sociedade, tanto na perspectiva da preparação das crianças e dos jovens para o mundo laboral e consequente participação na economia, como na preparação dos cidadãos para a sua participação na política e na cultura. Com o surgimento da globalização, a soberania dos estados tem vindo a diluir-se e a sua autonomia a restringir-se. Por este motivo, o impacto da globalização no modelo estrutural de um estado-nação, coloca em causa o papel da Educação nos moldes convencionais. As profundas implicações desta realidade introduziram alterações em diversas áreas como as condições de produção, a política, a tecnologia de informação, os gostos dos consumidores, a economia e, principalmente, a orientação cultural do planeta. Estas alterações levantam um novo desafio aos princípios que até agora têm definido o conceito de cidadania (Torres, 2002).

Muito genericamente, podemos considerar que os estados-nação vão perdendo a capacidade de controlar a sua economia por não conseguirem gerar uma actividade económica revigorada. Por seu turno, a economia global, através dos seus mecanismos principais que são o investimento, a indústria, a tecnologia de informação e o consumidor individual (os 4 Is), expande-se gradualmente e opera ao nível mundial, absorvendo o poder económico tradicionalmente detido por aqueles estados. O resultado deste processo é a criação de regiões económicas definidas apenas pelas comunidades envolvidas, independentemente das fronteiras políticas, e que podem conter vários milhões de pessoas (Ohmae, 1995, citado por Torres, 2002).

Para os milhões de pessoas que têm vindo a ser integradas nestas regiões económicas, o valor da cidadania vai-se dissipando. É neste contexto que a noção de Direitos Humanos surge como uma nova estrutura normativa assente num discurso que, para além das fronteiras nacionais, possa promover estes direitos como princípios orientadores ao nível mundial. Deste modo, a valorização da pessoa universal acima do estatuto de cidadã nacional, implica a reformulação do conceito de cidadania nacional no sentido da cidadania universal. A ideologia subjacente aos valores dos Direitos Humanos constitui a base para uma identidade política, afigurando-se o conceito de tolerância como o fundamento nuclear da diversidade e da cidadania assente nos citados direitos (Gitlin, 1995, citado por Torres, 2002).

De acordo com esta perspectiva, o desafio para professores, pais, alunos e políticos deverá ser a análise crítica dos fracassos do passado e uma reflexão profunda

sobre as inúmeras práticas informais de exclusão que ainda subsistem no processo de escolarização. Até ao presente momento, o papel da Educação tem sido subalternizado à perspectiva economicista, cujo objectivo é tornar o trabalho mais especializado e, portanto, mais competitivo. Contudo, perante os desafios que se estão a colocar a Educação deverá, a partir de agora, levar as pessoas a adquirirem um pensamento analítico e a resolverem os problemas de uma forma cooperante e solidária através do trabalho em equipa. Só à luz de todas estas forças e desafios, as políticas educativas poderão contribuir para uma cidadania verdadeiramente democrática e intercultural (Torres, 2002).

1.1.2.2 O direito e o dever de educar para a diversidade cultural e étnica

O espaço comunitário em que Portugal está integrado tem sido e continuará a ser, cada vez mais, uma sociedade étnica e culturalmente diversa. Todas as crianças têm vindo a contactar, dentro e fora da escola, com pessoas de diferentes culturas e etnias, ao longo das suas vidas. As suas vivências estão a ser influenciadas pela realidade da nossa sociedade multicultural, quanto mais não seja através dos *Media* ou da crescente variedade de produtos alimentares que actualmente ingerem. O nosso papel de educadores ficará incompleto se não conseguirmos sensibilizar estas crianças para a realidade de uma sociedade assente na diversidade e na mudança permanente (Hessari & Hill, 1989).

Permitir e reforçar os conceitos rígidos e estreitos do que é *normal e aceitável*, de acordo com a tradicional posição etnocêntrica da educação, significa vedar-lhes a possibilidade de apreciarem a riqueza e beleza da variedade tão abundante existente à sua volta. Uma tal atitude limita nas crianças a capacidade de alargarem e aprofundarem as suas expectativas de vida, possivelmente para sempre. As nações não podem adoptar levianamente políticas de isolacionismo num mundo de comunicações via satélite, velocidades ultra-sónicas e armas de destruição maciça. A paz e a equidade global dependem da capacidade de compreensão e da vontade de aceitar a diversidade como normal. Neste contexto, a educação para a diversidade cultural e étnica urge em qualquer sociedade como objectivo a ser integrado em todas as áreas da aprendizagem (Hessari & Hill, 1989).

Para uma melhor compreensão dos mecanismos culturais, sociais e pessoais que estão presentes no processo educativo, iremos abordar seguidamente alguns aspectos relativos a esse processo.

1.1.3 Cultura e Desenvolvimento Humano

1.1.3.1 A cultura como produto do desejo humano

O conceito cultura vai ser um dos conceitos fundamentais e estruturais do presente estudo. Impõe-se por isso rever, ainda que de uma forma sintética, algumas das suas definições que nos ajudarão a estabelecer as linhas directrizes do estudo. O conceito de cultura, no sentido mais extenso, como define Saraiva (1993), abrange todos os “objectos ou operações que a natureza não produz” (p.11) e que o “espírito” (p. 11) humano lhe acrescenta. A fala, por exemplo, constitui um mecanismo cultural, pois através dela comunicamos “emoções ou conceitos mentais” (p. 11). Entre os inúmeros produtos da cultura encontram-se a “religião, a arte, o desporto, o luxo, a ciência e a tecnologia” (p. 11), assim como a educação, a política e a economia. O sentido mais restrito de cultura engloba “o conjunto de actividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afectivas” (p. 11) que constituem as características particulares que distinguem um povo dos outros. Restringindo o conceito quanto aos assuntos em discussão, podemos considerar a cultura como “o conjunto de artes lúdicas . . . excluindo a ciência e a tecnologia” (p. 12). Esta definição restrita assemelha-se à palavra inglesa “folklore” (p. 12), cujo significado internacionalmente divulgado é relativo à tradição popular na sua expressão lúdica. Para Saraiva “a cultura é o produto do desejo e, como tal, é uma coisa inevitável” (p. 55).

Segundo Villas-Boas (2001) a cultura constitui “a totalidade de modos de viver construídos por um grupo de indivíduos e transmitida de geração em geração” (p. 143). A cultura integra os comportamentos, as atitudes, as crenças, o modelo de pensamento, os processos cognitivos e mesmo a construção de determinados conceitos que, no seu conjunto, constituem *mecanismos culturais* (Bourdieu e Passeron, 1983; Díaz-Aguado, 1988; Super & Harkness, 2002; Villegas & Lucas, 2002) que influenciam as decisões ao nível pessoal e social (Villas-Boas, 2001).

1.1.3.2 A importância do tipo de abordagem nos estudos sobre culturas

O conceito cultura tem vindo a ser cada vez mais utilizado pelas Ciências Sociais para explicar e compreender o comportamento humano. A compreensão que advém do estudo do desenvolvimento humano depende predominantemente do tipo de abordagem em que se enquadra o estudo dos aspectos culturais do desenvolvimento. Esta questão torna-se particularmente relevante no caso dos estudos comparativos que incluem

populações minoritárias, com histórias específicas, ascendência étnica e experiência de imigração que, por sua vez, implica constantes mudanças, adaptação e improvisação. As investigações que procurem na cultura informações acerca do desenvolvimento humano, tendo por base orientações cognitivas, padrões comportamentais, modelos de atitudes ou crenças, ou ainda tipos de interacção, sem ter em conta outras realidades igualmente presentes, geralmente não conseguem focalizar as verdadeiras expressões culturais que são, de facto, o objecto de estudo (Ogbu, 1992; Paradise, 2002).

As descrições que foquem não só o tipo de cultura mas também a influência de determinados contextos históricos, económicos ou sociais, oferecem uma perspectiva mais verdadeira do próprio fenómeno cultural. Torna-se mais simples partir do princípio de que determinada expressão cultural contém o mesmo significado sempre que ocorre, como se o seu sentido estivesse apenas contido nessa expressão, e não ter em conta que ela possa ser fortemente determinada pelo contexto em que ocorre (Wolf, 2001, citado por Paradise, 2002).

1.1.3.3 Influência da cultura no desenvolvimento humano

Os meios envolventes do mundo global em que as crianças de hoje vivem, são constituídos por conjuntos distintos de modelos sociais, valores estéticos, interacções interpessoais, situações de ordem física ou crenças, com pontos comuns entre si. De facto, tudo isto, e muito mais, é parte integrante das estruturas dinâmicas que constituem as relações entre as pessoas. O resultado da articulação de todos estes elementos entre si constitui a importante contribuição da cultura no desenvolvimento humano. O meio envolvente em que a criança vive o seu dia-a-dia pode ser analisado em função de subsistemas operacionais. Estes subsistemas são as características físicas e sociais, os modelos e práticas tradicionais dos cuidados, tratamentos e educação dados à criança, a mentalidade dos educadores, especialmente os pontos de vista dos pais sobre etnicidade, cujo papel é decisivo e que, além do mais, são partilhados e reforçados pela comunidade (Super & Harkness, 2002).

Estes autores asseguram que nos vários casos em que o ambiente relativo ao desenvolvimento foi analisado em função desta perspectiva, tornou-se evidente que a cultura actua de forma regular e sistemática ao nível da organização do *meio envolvente*. A partir desta organização do meio, determinadas mensagens, contendo os elementos essenciais dessa cultura, são repetidamente salientadas. É através deste mecanismo

cultural que o meio envolvente processa as suas mais profundas influências no desenvolvimento.

De acordo com Super & Harkness, existem três padrões organizacionais, entre muitos outros aspectos de âmbito cultural, que são fundamentais nos resultados do desenvolvimento. O primeiro é a redundância que se verifica ao longo do período do desenvolvimento, ou seja, referência repetida a exemplos acerca de um tipo específico de treino, de apoio ou indução de capacidades emergentes. A aquisição de habilidades socialmente conceituadas, sejam as danças cerimoniais do Bali, rastos procurados por grupos de caçadores ou o cálculo mental realizado nas operações monetárias dos mercados urbanos da África Ocidental, começou provavelmente com esse tipo de redundância. É particularmente evidente a “intricate set of connections” (p. 271), ou seja, um conjunto complexo de ligações entre crenças, práticas vulgares e os procedimentos do dia-a-dia, que manipulam tanto os estímulos intencionais como os espontâneos.

O segundo padrão diz respeito ao vínculo e repetição de um conjunto de símbolos e sistemas de significação. São exemplos disto a aquisição de um estilo discursivo e a regulação das expressões afectivas. Tanto neste domínio como noutros, as crianças detectam e assimilam as regras culturais ao nível da actuação e dos sistemas de significação. Deste modo, através da cultura, enquanto mecanismo organizador do meio envolvente, é assegurada a elaboração de *sistemas chave de significação*, adequados aos diferentes estádios de desenvolvimento da criança. Consequentemente, a aprendizagem vai decorrendo através dos domínios comportamentais e durante longos períodos de tempo (Super & Harkness, 2002).

O terceiro padrão organizacional que, de acordo com os referidos autores, influencia em larga medida os resultados do desenvolvimento, consiste no “chaining” (p. 272) ou seja, encadeamento, que se pode definir como um processo a partir do qual os referidos mecanismos da cultura orientam as influências do meio envolvente. Uma das características deste encadeamento traduz-se pelo facto de nenhum dos elementos constituintes do meio envolvente relativo ao desenvolvimento conseguir, por si só, produzir um resultado significativo. Contudo, a associação de elementos díspares pode produzir um novo e importante fenómeno. Um exemplo deste tipo de encadeamento pode ser encontrado na área da Saúde, onde doenças de grandes proporções resultam devido a determinadas combinações de elementos patogénicos num dado ambiente físico, associadas a hábitos de higiene que facilitam a sua propagação e agravadas ainda

por pontos de vista ligados à etnicidade que impedem os pais de se organizarem no sentido da prevenção ou resolução do problema (Ahmed, Zeitlin, Beiser, Super & Gershoff, 1993, citados por Super & Harkness, 2002).

Em conjunto com estes três padrões organizacionais que advêm directamente da organização imediata do meio envolvente relativo ao desenvolvimento existem vários outros, como foi dito atrás, cuja abordagem por não ser pertinente para o presente estudo não será apresentada. Assim sendo, passaremos à análise dos factores culturais, sociais e pessoais que influenciam o processo educativo no âmbito da escola.

1.1.3.4 Cultura e reprodução social

Bourdieu e Passeron (1983) afirmam que “toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (p. 24) e, a partir deste pressuposto, definem dois princípios que determinam a diferenciação das classes sociais na reprodução das estruturas sociais da cultura dominante. O primeiro princípio considera que o quadro de referências designado por “ethos pedagógico” (p. 53) é construído no seio da família ou do grupo institucional. Este quadro de referências caracteriza-se, por um lado, por constituir um sistema de orientações de âmbito cultural específicas a cada grupo ou classe social e, por outro lado, pelas entidades que utilizam esse sistema como um conjunto de conteúdos a assimilar pelos membros desse grupo ou classe. O valor de um *ethos* pedagógico é conferido tanto pela acção pedagógica imposta pelo grupo dominante, como pelo valor de referência que os “mercados sociais” (p. 54) lhe atribuem. Ao aplicar determinados tipos de penalizações às noções de assimilação das acções pedagógicas dos diferentes grupos ou classes sociais, regulando desta forma os seus diferentes valores, a acção pedagógica dominante leva os mercados sociais a estabelecerem, por sua vez, o valor do *ethos* pedagógico de cada grupo ou classe social.

O segundo quadro de referências, designado por “capital cultural” (Bourdieu e Passeron, 1983, p. 54), é caracterizado pelos bens culturais que são vinculados pelas acções pedagógicas de diferentes famílias, sendo o seu valor definido pela proximidade ou afastamento do seu modelo cultural relativamente ao modelo cultural imposto pela acção pedagógica dominante. Desta forma, o desinteresse e conseqüente abandono escolar ocorre tanto mais quanto o “ethos de classe” (p. 103) e o capital cultural transmitido por cada família se afasta da acção pedagógica vinculada pela escola, ou seja, a acção pedagógica dominante. Para estes autores, tendo em linha de conta que o

“rendimento informativo da comunicação pedagógica” (p. 120) depende da competência linguística dos alunos, a forma como “o capital linguístico escolarmente rentável” (p. 120) é distribuído pelas diversas classes sociais “constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre origem social e o êxito escolar” (p. 157).

Esta situação torna-se evidente no caso do conceito de *mérito*, através do qual as pessoas, cujo desempenho é considerado meritório, têm perspectivas de aceder a posições de estatuto superior, enquanto que as outras são remetidas para posições de estatuto inferior com o argumento de que não têm capacidade para mais. Este processo ideológico, que tem sido inculcado sistematicamente na nossa sociedade, justifica a desigualdade social como consequência do talento individual para aceder a posições superiores. Além disso, esta ordem social é justificada em função de uma dignidade normativa, ou seja, assumindo como ordem natural o facto de algumas pessoas merecerem mais benefícios devido ao seu talento e esforço, quando o que acontece é que essas pessoas apenas corresponderam de uma forma mais adequada às expectativas da classe dominante. Deste modo, o sistema de domínio é perpetuado pela classe dominante (Villegas & Lucas, 2002).

1.1.3.5 Cultura e desenvolvimento cognitivo

As causas que têm contribuído para que a escola não tenha conseguido desenvolver a capacidade cognitiva nos alunos pertencentes a “minorias culturales en desventaja” (Díaz-Aguado, 1998, p. 27) têm sido analisadas através de estudos transculturais. No entanto, o modelo hierárquico utilizado nos primeiros estudos transculturais, tal como o modelo teórico que serviu de base aos programas iniciais de educação compensatória, adoptou o ponto de vista da cultura dominante. Em ambos os casos considerava-se que os problemas residiam nesses alunos e não na dificuldade de adaptação da escola às realidades sociais em constante modificação (Díaz-Aguado, 1988).

Actualmente os estudos transculturais abordam o desenvolvimento cognitivo em função das características dos contextos culturais em que aquele ocorre. A comparação entre os modelos de escolarização realizada em vários tipos de culturas sugeriu a existência de determinados factores de desenvolvimento, apenas no âmbito da escola. Para Díaz-Aguado estes factores parecem ser: a) Utilização espontânea de estratégias de memória e atenção; b) Utilização de critérios de organização e classificação mais

desenvolvidos e flexíveis e, ainda, a capacidade de explicitar os critérios seleccionados para realizar essa classificação; c) A capacidade de resolução de problemas através das suas formulações verbais; d) O desenvolvimento do pensamento abstracto no âmbito do estágio das “operações formais” (Piaget, 1983, p. 93); e) O desenvolvimento do raciocínio moral baseado em “principios de elección” (Kohlberg, 1992, p. 80).

1.1.4 Etnicidade e Cultura

1.1.4.1 Definição de etnicidade

De acordo com Giddens (2000) o conceito de etnicidade abrange factores como modelos culturais, práticas quotidianas e modos de entendimento do mundo e da vida que distinguem as comunidades entre si. Devido à etnicidade, os elementos de grupos étnicos “vêm-se a si próprios como culturalmente distintos” (p. 260) dos outros grupos étnicos de uma mesma sociedade, assim como são vistos desse modo pelos outros grupos. Várias características podem contribuir para a distinção dos grupos étnicos entre si, sendo os mais comuns a “língua, a história ou a ancestralidade (real ou imaginária), a religião e os modos de vestir ou outros adornos.” (p. 260).

Por seu turno, Machado (2002) afirma que a etnicidade resulta da imigração, após alguns anos no país de acolhimento, surgindo como uma consequência da “imigração sedentarizada” (p. 11). Na opinião deste autor, o processo de sedentarismo dos grupos imigrantes, decorre em várias fases. A primeira fase é estabelecida através de uma “relação salarial” (p. 11) que implica um contacto mais próximo com a sociedade de acolhimento. Neste contacto, os membros do grupo minoritário estão geralmente em posição de marginalidade e fragilidade em relação às instituições oficiais e privadas, como acontece, por exemplo, com os imigrantes clandestinos. A segunda fase caracteriza-se pelo estabelecimento de laços familiares, seja através da reunião da família no país de acolhimento, seja através de casamentos com mulheres ou homens locais. Nesta fase, a presença de mulheres e crianças obriga ao contacto com as escolas, o que aumenta o espaço de interacção social. Quanto à terceira fase, Machado considera que ela ocorre duas ou três décadas depois, já com várias gerações na família, pelo que os imigrantes passam a ser considerados membros da sociedade de acolhimento, justificando deste modo, que se conte com eles nos projectos de desenvolvimento e no futuro do país.

A transição para a segunda fase conduz os grupos minoritários a uma tomada de decisão, motivada por inúmeros factores que pode implicar, por um lado, a orientação em relação ao grupo e cultura de acolhimento, ou seja, em relação à sociedade alargada ou, por outro lado, a orientação em relação ao grupo de origem “pelo menos em alguns domínios da vida quotidiana” (Machado, 2002, p. 13). Deste modo, pode afirmar-se que “a pertença a populações étnica ou racialmente diferentes se torna relevante quando essas populações apresentam fortes contrastes sociais e culturais com a sociedade envolvente” (p. 33). No entanto, “se, pelo contrário, entre essas populações e a sociedade envolvente há mais continuidades do que contrastes, as pertenças de tipo étnico-racial perdem o significado.” (p. 33). Esta questão foi anteriormente abordada por Ogbu (1992) e será por nós desenvolvida na secção relativa à imigração.

1.1.4.2 A etnicidade como conceito de identidade cultural

A etnicidade, tal como a raça e a nacionalidade, são formas de identidade cultural que se enquadram no âmbito do conceptualismo mental, uma vez que são conceitos “contingent and unstable” (Barker, 2000, p. 193), quer dizer, conceitos incertos e instáveis (pontuais) com os quais nos identificamos. Por outro lado, por serem formas instituídas de auto-designação, as identidades não são arbitrárias, pois a prática social torna-as temporariamente estáveis (constantes). Aliás, estes conceitos tornaram-se referências de identidade fulcrais na sociedade ocidental contemporânea. O conceito etnicidade é um conceito de âmbito cultural que abrange a partilha de normas, valores, crenças, símbolos e práticas culturais. É a partilha de significados culturais desenvolvidos num determinado contexto histórico, social e político, assentes numa “mythological ancestry” (p. 195), quer dizer, assentes numa ancestralidade mitológica que incentiva o sentido de pertença dos grupos étnicos. Contudo, é importante ter em consideração que a formação dos grupos étnicos não se baseia em ligações muito antigas ou em características culturais universalmente conotadas com um grupo específico. A formação destes grupos está directamente associada a “discursive practices” (p. 195), ou seja, práticas que advêm de posições intelectuais. Por exemplo, o comportamento anti-social que alguns grupos minoritários evidenciam surge, segundo Ogbu (1992), como mecanismo cultural de oposição à cultura dominante e não como elemento tradicional dessa cultura.

A etnicidade forma-se a partir do modo como nos referimos às identidades desses grupos, sendo identificada através dos signos e símbolos que a constituem. Trata-se de

um conceito referente ao domínio das relações que diz respeito às categorizações da auto-identificação e, conseqüentemente, da atribuição social. Ainda de acordo com Barker, a forma como assumimos a nossa auto-identificação passa pelo que nós pensamos que não somos. Por exemplo, os Portugueses não são Espanhóis nem Italianos. Neste sentido, uma das melhores formas de compreender a etnicidade é considerá-la como um processo de formação de fronteiras ou limites, elaborado e assimilado no âmbito de determinadas condições históricas e sociais. Porém, o pressuposto de que a etnicidade não é uma diferença cultural pré-adquirida, mas sim um processo intelectual de construção e assimilação de limites ou fronteiras, implica que não possa ser socialmente estruturada em função de significados relativos à universalidade, territorialidade e pureza, como as “metaphors” (p.195) do sangue azul, consanguinidade ou pátria. É importante não esquecer, sublinha Barker, que o conceito cultural de etnicidade representa uma alternativa necessária às implicações racistas associadas ao conceito de raça, que constitui um artifício histórico de reforço ao poder branco.

1.1.4.3 Os professores perante a etnicidade

Os vários problemas que temos vindo a abordar obrigam a uma mudança necessária nas atitudes dos professores. Villegas & Lucas (2002) sugerem um novo conceito que poderá representar um desafio para essa mudança. O conceito “sociocultural consciousness” (p. 22), ou seja, consciência sociocultural, refere-se à influência que factores como a raça, a etnicidade, a classe social e a linguagem têm na maneira de ser e de pensar das pessoas.

No âmbito da relação pedagógica, este conceito aplica-se tanto a professores como alunos. Para que a análise compreensiva dos seus alunos não seja afectada por mecanismos culturais selectivos (Bourdieu e Passeron, 1983; Díaz-Aguado, 1988), os professores devem analisar a sua própria identidade sociocultural. É certo que alguns professores já assumiram a sua condição sociocultural como um importante factor a ter em conta na preparação dos programas e actividades de ensino. Porém, na sua maioria, os professores deveriam proceder a um exame autobiográfico e a uma reflexão crítica sobre os seus laços socioculturais. Referimo-nos às ligações que cada um de nós estabelece com os vários grupos socioculturais e ao modo como esses grupos influenciaram as nossas famílias e o desenvolvimento da nossa personalidade, seja sob o ponto de vista da raça, da etnicidade, da classe social, da linguagem ou do sexo. A

tomada de consciência sociocultural leva ao entendimento de que os pontos de vista assumidos por cada posição social não são neutrais, uma vez que todos os sistemas sociais estabelecem uma hierarquia estatutária que regula o acesso ao poder. Assim, devido ao facto da hierarquização do acesso ao poder afectar a nossa experiência no mundo, os professores devem analisar e compreender como as sociedades ocidentais estão social e culturalmente estratificadas (Villegas & Lucas, 2002).

Esta análise conduzirá à compreensão de que as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas por uma discriminação sistemática, ideologicamente justificada pelos conceitos de mérito, mobilidade social e responsabilidade individual. Desta forma, os professores poderão compreender qual o verdadeiro papel da escola na legitimação deste processo. A escola parece oferecer a oportunidade de uma progressão social, embora os mecanismos culturais que aí operam dificultem essa progressão aos membros das classes baixas (Bourdieu & Passeron, 1983; Díaz-Aguado, 1988; Villegas & Lucas, 2002).

O processo de socialização tem uma profunda influência na maneira de pensar dos membros de cada classe social. Sendo as regras e a estrutura do modelo educativo estabelecidas pela classe dominante, é natural que os seus membros sejam os que melhor aí se enquadram. No entanto, como há sempre um ou outro membro de uma classe mais baixa que consegue ultrapassar os cerrados filtros da escola, muita gente é levada a pensar que o sucesso académico reside nas capacidades intelectuais de cada um e não na estrutura discriminatória criada pela classe dominante e posta em prática pela escola. Se o racismo, a intolerância e a discriminação constituem mecanismos sociais de grande perigosidade, conforme temos vindo a abordar, então compete aos professores a assunção de uma consciência sociocultural que os prepare para diferentes tipos de práticas e instrumentos que contribuam para uma verdadeira igualdade de oportunidades para as crianças e jovens de todas as classes sociais (Villegas & Lucas, 2002).

1.1.4.4 Etnicidade e consciência étnica

Um estudo de Wagner, T., Camparo, L., Visvanathan, P. e DeMarco, F. (2002) realizado com 21 turmas de escolas Dinamarquesas, sugere que a etnicidade é mais saliente nas crianças pertencentes às minorias étnico/culturais do que nas crianças das culturas maioritárias. Embora a *consciência étnica* não pareça ter influência em termos de relações sociais, a etnicidade parece ter implicações profundas nas preferências entre grupos de pares. As crianças do grupo maioritário tendem para se preferirem

mutuamente. Este estudo sugere que as crianças minoritárias têm poucas preferências entre os seus pares, o que coloca em risco o desenvolvimento da sua identidade étnica assim como as relações sócio-afectivas com os grupos de pares (Ericson, 1976; Wagner et al., 2002).

1.1.5 Abrangência do Conceito “Educação Intercultural”

1.1.5.1 Perspectivas multicultural e intercultural

Para podermos compreender os processos através dos quais a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade diversificada e democrática onde todos tenham o seu lugar, importa estabelecer uma definição do conceito de *interculturalismo*. O reconhecimento da diversidade cultural pode ter diferentes abordagens. O conceito *multicultural*, (*pluricultural* para alguns autores), refere-se a uma estrutura social em que vários grupos culturais coexistem lado a lado, embora possam não ocorrer interações entre si, por opção de cada grupo ou apenas por parte de alguns deles (Fleuri, 2001).

O termo intercultural tem uma dimensão mais ampla e refere-se à relação entre diferentes culturas onde se estabelecem interações com vista a um determinado fim comum. Este conceito, considera Fleuri, aplica-se às relações estabelecidas intencionalmente entre membros de culturas distintas. Na opinião de Barbosa (1996), o *interculturalismo* implica uma relação de compreensão e aceitação mútuas entre culturas minoritárias diferentes que, por sua vez, contribuem para a formação de uma cultura mais lata ou “universal” (p. 23). Esta cultura universal, pelas suas características, constitui “património de todos” (p. 23) e permite que as culturas minoritárias possam situar-se e assumir o seu papel num contexto mais alargado.

Por sua vez, Villas-Boas (2001) sugere que “a diversidade cultural na sociedade actual não é, apenas, o resultado das migrações” (p. 144) nem da variedade múltipla de contactos entre as muitas etnias que ocorrem dentro e fora do contexto de um país. Esta diversidade resulta também da percepção da diferença, para além da consciência étnica (Wagner et al., 2002) não apenas por parte do grupo maioritário, mas também por parte do grupo minoritário (Giddens, 2000; Ogbu, 1992; Villas-Boas 2001). Por este motivo, a investigadora adverte que os grupos marginais podem surgir não só devido a motivos associados a “diferenças culturais e linguísticas e a cor da pele” (Villas-Boas, 2001, p. 144), mas também devido a características de ordem física e ordem psicológica.

1.1.5.2 A educação intercultural no contexto europeu

No seu projecto para a educação e desenvolvimento cultural dos migrantes, o Conselho Europeu (1989) preconiza um modelo de educação intercultural que, utilizando como veículo a situação multicultural actualmente existente na Europa, consiga modificar as culturas em presença e, principalmente, as relações socioculturais imbuídas de desigualdades e desequilíbrios entre os estados-nação em geral e no seio de cada um em particular.

De acordo com o referido Conselho da Europa, a Sociedade Europeia tem características multiculturais resultantes de movimentos migratórios ocorridos nos últimos decénios, que constitui um fenómeno “irréversible et globalement positif” (p. 8), tendo em conta que esta situação poderá favorecer o estabelecimento de laços estreitos entre os povos europeus e entre a Europa e o resto do mundo.

Neste sentido, recomenda o Conselho da Europa, os estabelecimentos de ensino constituem um meio fundamental de combate ao racismo e às suas consequências socioeconómicas. Ao contestar essas desigualdades, a educação intercultural pode ocupar uma posição de relevo, introduzindo uma mutação social profunda, centrada numa maior igualdade e justiça social. A presença de “millions d’enfants” (p. 8), pertencentes a comunidades culturais estrangeiras nas escolas europeias, representa uma “richesse” (p. 8), e uma oportunidade para se atingirem os objectivos de uma sociedade mais equilibrada e justa, desde sejam accionadas políticas educativas que incentivem a abertura de espírito e a compreensão das diferentes culturas.

1.1.5.3 O papel da escola no desenvolvimento da criança

A Europa em geral e Portugal em particular enfrentam o desafio de promover nas crianças dos graus pré primário e básico, a disposição para a autoconfiança e iniciativa, como condições essenciais à implementação da educação intercultural. É neste contexto que iremos abordar algumas implicações dos mecanismos escolares no desenvolvimento das crianças.

Na perspectiva de Ericson (1976), nessas idades as crianças parecem livres de preconceitos e apreensões uma vez que, devido ao crescimento, estão mais orientadas para a aprendizagem e para os novos aliciantes resultantes das interacções fora das suas famílias. Por esse motivo, deve ser introduzida na criança a expectativa de um relacionamento cooperativo que, entre outros aspectos, evita o “sentimento de inferioridade individual” (p. 225). Por outro lado, o incentivo de êxitos individuais

apenas contribui para a padronização da individualidade e para a intolerância perante as diferenças. Apenas um sentimento de identidade a ocorrer na infância, no final de cada fase crítica de transição, interiorizado gradualmente e alicerçado na “experiência da saúde social e solidariedade cultural” (p. 380) possibilita o equilíbrio cíclico na vida humana que, na “integração das etapas do ego, contribui para afirmar um sentimento de humanidade” (p. 380).

Nesta sequência, Vygotsky (1991) contrapondo-se ao postulado desenvolvimentista segundo o qual o ensino deve adequar-se ao nível de desenvolvimento do sujeito, afirma que “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p. 49). De acordo com esta perspectiva, o ensino deve adiantar-se ao nível de desenvolvimento da criança, pois a zona de desenvolvimento próximo da criança que se situa entre o tipo de aprendizagem resultante da sua interacção com outras pessoas e a actividade que a criança realiza sozinha, desperta um conjunto de “procesos evolutivos internos” (Díaz-Aguado, 1988, p. 31) que permitem à criança realizar posteriormente aquelas aprendizagens de forma independente.

Um outro grande investigador, Bruner (1980) considera que na sociedade ocidental, a complexidade e diversificação de conhecimentos criou um fosso entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Esta situação implicou a estruturação de uma nova técnica para a instrução dos jovens que se baseia principalmente no que “se dice fuera del contexto” (p. 83), remetendo para segundo plano o que se mostra nesse contexto. A escola passou a constituir o instrumento fulcral desta técnica, embora não seja o único. Nas sociedades mais avançadas o mundo da aprendizagem das crianças na escola ficou separado do modo de vida das comunidades e da sociedade em geral.

Neste sentido, o citado autor considera que a função da escola tem sido desenvolver as ferramentas intelectuais superiores, necessárias para a adaptação das crianças às sociedades industriais complexas. Desta forma, as experiências de aprendizagem são transmitidas através da linguagem, sendo descontextualizadas do quotidiano com o objectivo de desenvolver a capacidade analítica. Neste modelo, a linguagem escrita surge como auxiliar das operações cognitivas. Para Bruner (1971, citado por Díaz-Aguado, 1988) este modelo de escola pretende desenvolver a capacidade de abstracção. Contudo, parece que a “integración física” (Díaz-Aguado, 1988, p. 33) da criança na escola não é condição suficiente para a sua integração

escolar, o que tem resultado na incapacidade do referido modelo escolar em integrar as minorias culturais mais desfavorecidas.

Ainda no âmbito desta perspectiva transcultural, Cole e Scribner (1973, citados por Díaz-Aguado, 1988), sugerem que o afastamento entre a educação informal e a educação formal deve ser evitado, uma vez que pode criar a ideia errada de que o sucesso na escola está ligado ao desprestígio da tradição familiar, ou que a resistência à injustiça leva ao fracasso escolar, situações que dificultam a aprendizagem.

De acordo com estes autores, a educação informal caracteriza-se por ser particularista e personalista, fomentar a hierarquia etária tradicionalista, envolver a aprendizagem num contexto fortemente afectivo e utilizar a observação como forma principal de aprendizagem. Quanto à educação formal, que se processa na escola, caracteriza-se por assentar em valores e normas universais de execução, separar a emoção da razão e utilizar a linguagem oral e escrita como processos essenciais de ensino e aprendizagem (Cole e Scribner, 1973, citados por Díaz-Aguado, 1988).

Os autores atrás citados sugerem, ainda, que a utilização de assuntos, materiais e actividades relativas à cultura tradicional dos alunos por parte da escola, paralelamente à introdução dos procedimentos da aprendizagem formal no ambiente familiar, são factores que contribuem para ultrapassar “el conflicto existente actualmente” (Díaz-Aguado, 1988, p. 37) entre a escola e as culturas tradicionais dos alunos em desvantagem ou pertencentes a minorias étnicas ou culturais.

Um outro aspecto interessante para a nossa abordagem passa pelo alerta de Marchand (2001), segundo a qual e de acordo com estudos desenvolvidos ao nível da Psicologia do Desenvolvimento, as “competências sociais e cognitivas se desenvolvem com a idade” (p. 5), o que contribui para que as crianças e jovens manifestem gradualmente a aptidão para compreenderem os “sentimentos dos outros” (p. 5) e para desenvolverem “comportamentos pró-sociais” (p. 5). O desenvolvimento destes factores, de acordo com a referida autora, conduz os sujeitos a “níveis de descentração afectiva, intelectual e moral” (p. 5), indicação que nos remete para a escola por ser um local onde este tipo de desenvolvimento ocorre em função das interacções que aí se processam.

Neste contexto, como a escola é constituída por alunos e professores em interacção, a análise do microssistema (Bronfenbrenner, 1979) que é o grupo turma dentro da sala de aula, reveste-se de todo o interesse.

1.1.5.4 A turma enquanto grupo de pares

A escola é um local onde a criança vive, ao longo de um determinado tempo e dentro de um espaço, um processo de construção da sua identidade pessoal, em função de vários tipos de interacção social (Pinto, 1995). Uma escola é um mesossistema, ou seja, um sistema com características próprias, em que coexistem e interagem vários contextos onde a criança em desenvolvimento participa activamente (Bronfenbrenner, 1979). Como os contextos são necessariamente diferentes de escola para escola, mercê de inúmeras variáveis, nomeadamente diferenças entre grupos de pessoas que compõem a comunidade educativa, entre as comunidades envolventes, ou entre os modelos gestão, cada escola tem características que a distinguem de todas as outras.

Uma turma é um microsistema integrado num mesossistema escolar, pois implica a existência de determinado tipo de actividades, papéis e interacções entre grupos de pessoas. Esta rede de situações e circunstâncias proporciona experiências a cada uma das crianças em desenvolvimento num determinado contexto. Este contexto tem, por sua vez, características físicas e materiais particulares (Bronfenbrenner, 1979). Assim, uma turma pode ser definida como um grupo de interacção directa, uma vez que os seus membros se influenciam mutuamente e que exerce uma acção sobre as normas que aí se estipulam. É um grupo formal, pois os seus elementos não se escolhem entre si, mas são seleccionados pela instituição. Constitui, ainda, um grupo de trabalho organizado para a obtenção de resultados, com vista a um determinado objectivo (Postic, 1984).

Nesta sequência, cada turma apresenta-se como uma “unidade social distinta” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 475), com o seu sistema de normas, a sua “atmosfera psicológica” (p. 475), a sua rede de relações e de papéis sociais e a sua conjugação muito própria de “expectativas de comportamento” (p. 475). Cada turma é única e impossível de ser reproduzida. Umas são entusiásticas e excitantes, outras podem ser submissas e tranquilas, outras ainda difíceis de organizar ao ponto de se poder instalar a anarquia. A dinâmica de uma turma é directamente influenciada pela “unidade social mais ampla” (p. 475) que constitui a escola onde está integrada que, por sua vez, evidencia diferenças relativamente a todas as outras. O comportamento dos professores também influencia directamente o tipo de interacções que se processam dentro de uma sala de aula e o comportamento dos alunos influencia igualmente o dos professores. Além disso, a mudança da população de alunos, que ocorre normalmente todos os anos, “produz mudanças no clima social” (p. 475) de cada escola.

1.1.5.5 A interacção entre pares dentro e fora da sala de aula

A aceitação de um corpo de estudantes étnica e culturalmente diversificado é um factor importante para transformar as instituições em mesosistemas sociais equitativos e democráticos. A diversidade dentro da sala de aula, a preparação dos programas de ensino com base nessa realidade, a criação de oportunidades para a interacção inter-étnica e a aprendizagem realizada em conjunto por estudantes étnica e culturalmente diversos no seio do ambiente escolar constituem estratégias fundamentais para elevar a qualidade da educação de todos os estudantes (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002).

O estudo dos referidos autores parece demonstrar que as actividades de âmbito curricular que abrangem a diversidade trazem benefícios individuais a todos os alunos. O estudo dos citados investigadores sugere igualmente que as instituições devem atribuir muita importância às interacções entre os estudantes dos vários grupos étnicos, que ocorrem dentro e fora da sala de aula. Para os citados autores, embora as interacções entre grupos etnicamente diferentes, possam acontecer tanto em termos de frequência como de qualidade em qualquer ponto dos espaços escolares, a sua maioria ocorre fora da sala de aula.

As conclusões desse estudo sugerem que o estabelecimento de vínculos com pares de outros grupos étnicos também beneficia individualmente os estudantes. Porém, uma verdadeira interacção desenvolve-se para além do simples contacto pessoal, pois inclui a aprendizagem sobre os diferentes antecedentes culturais, experiências e pontos de vista. Passa igualmente por um conhecimento mútuo suficientemente íntimo que permita a identificação de características pessoais e o estabelecimento de objectivos comuns (Gurin et al., 2002).

Esta perspectiva corrobora a de Piaget (1994), segundo a qual a reciprocidade só se pode desenvolver através da cooperação, uma vez que ser racional implica a submissão do individual ao universal. Neste sentido, o respeito mútuo surge como “condição necessária da autonomia” (p. 91) tanto sob o ponto de vista intelectual, ao libertar a criança das opiniões forçadas, favorecendo a coerência interna e o controlo recíproco, como sob o ponto de vista moral, ao substituir “as normas da autoridade pela norma imanente à própria acção e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia” (p. 91).

No entanto, como até agora grande parte das instituições não tiveram este tipo de preocupações, o tipo de interacção entre grupos, acima referido, pode não ocorrer dentro de um recinto escolar. O desenvolvimento de uma pedagogia que tenha em

consideração as diferenças tanto ao nível das perspectivas como dos antecedentes culturais dos alunos, pode favorecer o desenvolvimento do pensamento criativo, a orientação intelectual e a formação de cidadãos críticos e participativos para uma sociedade verdadeiramente democrática (Gurin et al., 2002).

1.1.5.6 O factor preconceito na interacção entre pares

Nesta sequência, parece-nos oportuno identificar alguns dos factores que contribuem para a dificuldade de adaptação à escola por parte dos alunos em desvantagem étnico-cultural. De acordo com Baraja (1988), o factor *preconceito* pode ser analisado em função de três diferentes domínios. No domínio afectivo, onde se enraíza e se desenvolve o preconceito, é processada a avaliação negativa por parte de um grupo, geralmente expressa através de sentimentos de hostilidade, contra os membros de outro grupo. No domínio cognitivo surge o “estereotipo” (p. 75) que diz respeito ao conjunto de mitos e crenças sobre os traços dominantes dos elementos de um grupo, surgindo, geralmente, sob a forma de expressões verbais. Por último, a citada autora refere o domínio comportamental, de carácter negativo e intencional, ou a tendência para comportamentos de hostilidade contra membros de um grupo.

Por seu turno, Giddens (2000), considera que o preconceito diz respeito a “opiniões ou atitudes” (p. 263) adoptadas por elementos de um grupo relativamente a outro. Geralmente os preconceitos estão associados a pontos de vista ou rumores que não têm fundamento. Estas opiniões mantêm-se muitas vezes mesmo após informações contrárias. Os preconceitos podem ter uma carga tanto positiva, relativamente aos grupos de identificação, como negativa quanto aos grupos de repúdio. Para o referido autor este modo de pensar influencia as decisões e as avaliações acerca dos elementos do grupo visado. Distinta do preconceito, a discriminação processa-se através de comportamentos manifestados por membros de um grupo relativamente a outro. Pode verificar-se nos actos que recusam oportunidades aos elementos do grupo visado, atribuindo-as aos elementos de outro grupo. O preconceito pode estar na base da discriminação, embora sejam factores que existem separadamente (Giddens, 2000).

Tendo como principal característica a universalidade, o preconceito reforça os interesses de grupo, uma vez que: a) Permite uma economia mental através da categorização simplificada da realidade; b) Legitima a discriminação e marginalização com base nos desvios ao padrão de comportamento por parte dos elementos dos outros grupos; c) Facilita a integração no grupo de referência, aumentando a coesão, a

segurança e o apoio intragrupal (Pinillos, 1982, citado por Baraja, 1988). Tendo em conta que a fase da adolescência se caracteriza por um “egocentrismo agudo” (Piaget, 1983, p. 97) e que a interacção do adolescente com o grupo é fundamental para o desenvolvimento de “capacidades e interesses” (Pereira e Jesuíno, 1985, p. 69), verifica-se uma tendência para que o preconceito se acentue nesta fase (Allen & Schofield, 1981, citados por Baraja, 1988). Porém, cada grupo integra o preconceito de modo diferente. Assim, os grupos maioritários assumem geralmente atitudes negativas para com os grupos étnicos minoritários, ao passo que estes manifestam atitudes positivas relativamente aos grupos maioritários, o que resulta numa “assimetria en las actitudes interétnicas” (Baraja, 1988, p. 83).

Por outro lado, a satisfação que os elementos dos grupos maioritários sentem por integrarem esses grupos, contrasta com uma menor satisfação por parte dos elementos dos grupos étnicos minoritários, que chegam a desvalorizar os seus próprios grupos. Esta situação pode chegar ao ponto dos elementos de determinados grupos minoritários atribuírem aspectos unicamente positivos ao grupo maioritário e apenas aspectos negativos ao seu próprio grupo (Baraja, 1988). Curiosamente parece que, ao nível da profissão dos pais, da classe social ou do rendimento académico, não são tão perceptíveis estas diferenças na auto-estima (Gerard, 1983, citado por Baraja, 1988). No caso do rendimento académico, este é superior nos grupos maioritários, não só devido à menor motivação escolar evidenciada pelas crianças minoritárias (Baraja, 1988) como à rejeição ou isolamento a que são sujeitas por parte dos seus colegas maioritários (Wagner et al., 2002).

A ideia de que todas as pessoas nascem iguais, conduziu ao “desenvolvimento da educação pública de massas nos Estados Unidos” (Giddens, 2000, p. 491), muito antes do que em qualquer outro país. Esta circunstância impulsionou vários estudos acerca das consequências deste modelo educativo, alguns dos quais abordaram o factor preconceito. Aplicados a turmas multiculturais, estes estudos sugerem que os alunos do grupo maioritário têm tendência para assumir, ao nível académico, a maioria das interacções e o reconhecimento delas, remetendo para segundo plano os seus pares minoritários que vão perdendo a sua motivação face às tarefas de aprendizagem. Os resultados de vários estudos realizados nesta área sugerem que, se não forem tomadas medidas adequadas, a integração étnica ao nível da escola de massas, pode resultar num aumento das clivagens (Baraja, 1988).

Alguns autores, como Glock et al. (1975, citados por Baraja, 1988), apontando para a importância da diferença entre os níveis conceptuais dos alunos, consideram que os sujeitos situados no nível cognitivo concreto (Piaget, 1983) evidenciam mais preconceitos e manifestam preferências mais acentuadas pelos seus grupos do que os sujeitos de nível superior. Os adolescentes com elevado nível cognitivo reconhecem a influência que as condições “sociales, culturales, económicas e históricas” (Baraja, 1988, p. 88) exercem nos grupos étnicos, ao passo que para os adolescentes de nível cognitivo concreto, estas características são inatas e imutáveis. De acordo esta autora, os resultados obtidos parecem indicar, ainda, que a promoção institucional de contactos entre sujeitos de grupos étnicos distintos mas com estatuto idêntico, seja de âmbito socioeconómico ou académico, favorece o estabelecimento de relações positivas. Um outro aspecto interessante diz respeito ao facto das “relaciones estrechas” (Baraja, 1988, p. 88), ou seja, relações de amizade mais profundas contribuírem para uma boa atitude inter-étnica, contrariamente às relações superficiais, que proporcionam a assimilação do preconceito.

A educação de massas assumiu um pendor fortemente competitivo e individualista, características que influenciam negativamente todos os alunos, embora as relações entre etnias sejam particularmente prejudicadas.

1.1.5.7 A mudança de atitude

A mudança de atitude parece ser o processo mais adequado para alterar o preconceito, seja ao nível individual ou ao nível do grupo. De acordo com Bandura (1969), a atitude pode ter várias definições. Este importante investigador recorreu aos resultados dos estudos de outros investigadores para apresentar uma definição sintética de atitude. Segundo Brown (1965, citado por Bandura, 1969), uma atitude é uma “disposição para agir de forma favorável ou desfavorável em relação a um dado objecto” (p. 351). Pode ser também “uma organização de cognições valenciadas combinada com uma predilecção para a deflagração de motivos” (Newcomb, Turner & Converse, 1965, citados por Bandura, 1969, p. 351). Por sua vez, Rosenberg (1960, citado por Bandura, 1969), considera que uma atitude é “uma resposta afectiva avaliativa em relação a um objecto” (p. 351). Ficher (1992), um investigador da escola francesa, define atitude como um conjunto de “disposições globais, em relação a acontecimentos, a objectos ou a outrem, que orientam as nossas condutas com o propósito de as avaliar” (p. 191).

De acordo com Bandura (1969), uma das características das atitudes é o facto de serem inferidas a partir de “várias formas de comportamento manifesto” (p. 351) em vez de serem identificadas por qualquer critério independente. As estratégias para a mudança de atitude têm origem em três abordagens distintas que podem ser utilizadas separadamente ou de uma forma articulada. A abordagem informativa ou orientada para a *crença*, propõe a modificação de atitude, modificando a sua crença acerca do “objecto atitudinal” (p. 352), através de diversas formas persuasivas de comunicação. A abordagem orientada para o afecto, consiste na mudança de atitude em função da alteração das propriedades afectivas dos objectos *atitudinais*. Estas mudanças emocionais são geralmente conseguidas através de procedimentos relativos ao “princípio do condicionamento clássico” (p. 353), quer dizer, associação contígua de objectos de alta valência negativa com experiências benéficas, de modo a produzir atracção ou vice-versa. Para o referido autor, a terceira abordagem, orientada para o comportamento, é geralmente utilizada pela Psicologia Social. A sua estratégia está relacionada com programas de mudança desenvolvidos em contextos de aprendizagem social e assenta nos princípios da congruência, do equilíbrio e da dissonância cognitiva.

O nosso estudo pretendeu induzir a mudança de atitude através da abordagem informativa ou orientada para a *tomada de consciência* sobre os aspectos negativos da crença, tendo em conta que a consciência é um “factor facilitador poderoso” (Bandura, 1969, p. 364) da mudança, embora possa não ser necessário nem suficiente. A acção foi desenvolvida através de estímulos de comunicação seleccionados, cuja apresentação parece ter conseguido captar e manter a atenção dos sujeitos. Esta intervenção experimental poderá ter produzido consequências favoráveis à mudança duradoura nas crenças dos sujeitos, de acordo com os resultados obtidos e discutidos no capítulo relativo à análise e discussão dos resultados. Apesar desta perspectiva optimista, temos a noção de que a mudança de atitude constitui “um processo complexo, determinado por uma pluralidade de factores” (Ficher, 1992, p. 214), cuja eficácia obriga ao recurso de longos períodos experimentais, durante os quais se desenvolvem as acções descritas.

A mudança de atitude constitui um factor a ter em consideração no âmbito da construção de programas educativos, pelo que iremos seguidamente abordar algumas propostas de actividades de carácter intercultural que visam esse factor.

1.1.5.8 O código da não-discriminação em educação

Para uma adequada educação intercultural, considera Barbosa (1996), torna-se fundamental a preparação dos alunos para a distinção entre factos, interpretações e opiniões nas actividades de pesquisa e processamento de informação. Só com a aquisição de “conhecimentos sólidos e métodos adequados de pensamento” (p. 31) acerca dos problemas étnicos e culturais, os alunos poderão estar preparados para a tomada correcta de decisões sobre esses assuntos.

Entre os inúmeros exemplos de estratégias promotoras da educação intercultural vamos referir um que, pela sua inovação e simplicidade, merece uma reflexão. Trata-se do “Código da não-discriminação em educação” (Cortezão e Stoer, 1996, p. 42). Este documento foi elaborado na Holanda e, embora concebido para uma realidade diferente da Portuguesa, constitui um “dispositivo pedagógico” (p. 42) capaz de desenvolver tanto nos alunos como nos professores atitudes reflexivas sobre os problemas de âmbito cultural, racial e étnico para além de outras áreas anteriormente abordadas.

Para estes autores a ideia da elaboração de um código de conduta de âmbito intercultural é muito interessante e pode constituir um poderoso instrumento a vários níveis, desde que seja construído a partir da colaboração de todos os intervenientes da comunidade escolar e com ligação directa às actividades escolares curriculares e não curriculares. Um documento assim, elaborado de uma forma gradual, assente na negociação e na cooperação, analisado sob várias perspectivas, poderá ser o princípio da mudança efectiva e definitiva da atitude da comunidade perante a realidade multicultural da nossa sociedade.

1.1.5.9 Os estudantes como etnógrafos das suas próprias comunidades

Os mecanismos de aculturação que cada comunidade acciona e que podem contribuir para que os estudantes de diferentes minorias encontrem dificuldades no sistema de ensino do país de acolhimento, ao invés de acentuarem as barreiras culturais, podem servir como instrumentos de integração escolar. Esta sugestão é feita por Brice-Heath (1989), segundo a qual os professores podem ajudar estes alunos, mostrando-lhes que existem correspondências entre os diferentes sistemas socioculturais e linguísticos minoritários e o sistema escolar de acolhimento. Preparando os alunos para serem pesquisadores etnográficos dos usos e costumes do seu quotidiano, tanto na comunidade como na escola, os professores contribuem para que os seus alunos tomem consciência dos dois sistemas através dos quais “they operate daily” (p. 355), isto é, eles operam

diariamente, tanto na sala de aula como na comunidade. Gradualmente estes alunos vão compreendendo que é possível actuarem de acordo com as regras e especificidades linguísticas de cada sistema e até com as de sistemas de outras comunidades. Ao aperfeiçoarem a sua própria forma de organizar este tipo de informação, os alunos sentirão maior simplicidade na articulação entre a linguagem utilizada nas suas comunidades e a utilizada na escola. Deste modo, conclui a referida autora, os alunos aprendem a mudar de código em função de cada sistema, atenuando as barreiras entre os sistemas.

1.1.6 Síntese

Nesta secção abordámos a forma como o desenvolvimento da civilização conduziu a um mundo global, cujos contornos e perspectivas implicam uma nova concepção da educação, centrada na valorização da pessoa como pessoa universal e na reformulação do conceito de cidadania no sentido de cidadania universal, assente nos direitos humanos. Neste contexto, concluímos que a educação deverá contribuir para a formação de uma cidadania verdadeiramente democrática e intercultural.

No centro do processo educativo situam-se os mecanismos culturais, aspecto que nos levou à análise dos processos de influência da cultura no desenvolvimento humano, tanto sob o ponto de vista da reprodução da hierarquia social como do desenvolvimento cognitivo. Tendo em conta que a cultura, sendo um fenómeno comum a todos os grupos étnicos, constitui um factor de diferenciação entre eles, justificou-se a abordagem da etnicidade como conceito de identidade cultural e do modo como os professores e os alunos se posicionam perante o factor étnico.

Sendo a Educação Intercultural uma área de importância capital no ponto de vista do Conselho Europeu e também no nosso, explorámos algumas implicações dos mecanismos escolares no desenvolvimento das crianças, assim como as interacções ocorridas no grupo de pares, dentro e fora da sala de aula e ainda a influência do preconceito enquanto factor directamente relacionado com a etnicidade. Finalmente apresentámos alguns exemplos pedagógicos, cuja aplicação se pode inserir no contexto da Educação Intercultural.

A emergência de uma sociedade europeia étnica e culturalmente diversa, resultante da globalização do planeta, justifica uma abordagem do papel das minorias étnico/culturais nas sociedades de acolhimento e do significado e implicações das migrações.

1.2 Minorias Étnico/Culturais e Sociedades de Acolhimento

1.2.1 A Europa e a Imigração

O modo etnocêntrico como frequentemente pensamos acerca das outras culturas, poderá ser questionado se formos confrontados com a inversão de papéis. Com esse intuito decidimos apresentar uma pequena síntese do ponto de vista oriental descrito por um membro de uma dessas etnias.

A ideia de que a cultura ocidental é materialista e inferior tem estado bastante difundida até há bem pouco tempo, por todo o Oriente. Para os orientais, a sua cultura é ética e espiritual sendo por isso superior, razão que justifica a sua atenção apenas aos aspectos científicos e tecnológicos do Ocidente e o desprezo por todos os outros aspectos dessa cultura. Estes pontos de vista encontram-se com muita frequência nas publicações chinesas, japonesas e coreanas (Suhr, 1996).

Durante os anos 80 ocorreu uma inversão nos fluxos migratórios europeus que deixaram de se deslocar para os países do centro e do norte para passarem a focalizar os países do sul, entre os quais se encontra Portugal. Simultaneamente, a facilidade de deslocação de grandes grupos, paralelamente ao fenómeno da globalização cultural e económica, forçaram estes países a estabelecerem novas políticas de imigração. Com a sua população imigrante a representar quase “1/5 da população” (Rovisco, 2000, p. 67) total, a Europa vê-se confrontada com uma tendência crescente na opinião pública para considerar os imigrantes culpados de muitos dos problemas sociais e económicos, resultantes, afinal, da adaptação do capitalismo ao contexto global (Rovisco, 2000). Paralelamente, a Comunidade Europeia vê-se confrontada com a necessidade de contar com a presença de cerca de “35 milhões de imigrantes . . . até ao ano 2025” (Machado 2002, p. 434), segundo previsões das Nações Unidas.

Nesta secção iremos abordar a problemática relativa aos grupos étnico/culturais minoritários residentes no nosso país e a sua relação com a sociedade de acolhimento, maioritariamente lusa, de acordo com uma perspectiva tão próxima da realidade quanto possível. Nesta abordagem, tentamos ter sempre em linha de conta as virtudes, a emergência, a justiça e a humanidade com que esta problemática deve ser equacionada, para nosso bem e das gerações futuras.

1.2.2 Abordagem do Conceito de Minorias Étnico-Culturais

1.2.2.1 Definição de minorias étnicas ou grupos minoritários

Um dos conceitos fundamentais para o presente estudo é o de *minorias étnicas* ou *grupo minoritário*. Esta designação refere-se, na perspectiva de Giddens (2000), a grupos que se encontram geralmente em desvantagem sociocultural relativamente à maioria da comunidade. Os grupos assim designados tendem a adquirir o sentido de pertença e solidariedade de grupo, uma vez que a experiência de serem alvo de preconceitos e discriminações acentua geralmente sentimentos de lealdade e interesses comuns. Estes grupos têm tendência para se verem “como diferentes da maioria” (p. 261), tendência que resulta muitas vezes no isolamento físico e social do resto da comunidade. Daí o facto de se concentrarem em determinados subúrbios, cidades ou regiões de um país. Outra característica é a endogamia, ou seja, promoção do casamento dentro do mesmo grupo, de forma a preservar a sua própria identidade cultural, pelo que se verificam poucos casamentos com outros grupos, sejam eles majoritários ou minoritários (Giddens, 2000).

1.2.2.2 Principais diferenças entre grupos minoritários

Através do estudo comparativo de Ogbu (1992), podemos considerar que existem três tipologias socioculturais definidoras do estatuto de cada grupo minoritário étnico /cultural. A tipologia a que menos se faz referência nos estudos multiculturais que abordámos é a das Minorias Autónomas. Este tipo de minoria destaca-se por manifestar alguns contrastes sociais, embora tenha todos os direitos e deveres de cidadania, tal como o grupo dominante. Nos Estados Unidos, os “Mormons” (p. 8) ou os “Amish” (p. 8), constituem exemplos deste tipo. O segundo tipo de minoria, considera Ogbu, engloba os Imigrantes ou Minorias Voluntárias que se distinguem pela deslocação voluntária dos seus membros para o país de acolhimento, com o objectivo de atingirem melhores condições de vida, ou para fugirem de conflitos armados ou mesmo perseguições étnico/políticas. Numa fase inicial, estes grupos encontram geralmente dificuldades na integração escolar dos jovens, mercê tanto do desconhecimento da língua do país de acolhimento, como do desconhecimento relativo ao funcionamento do sistema de ensino desse país. Apesar desta situação, as minorias voluntárias não costumam apresentar níveis de insucesso escolar durante muito tempo. O terceiro tipo diz respeito às Minorias Involuntárias, cuja definição abrange todos os grupos que

foram de algum modo sujeitos a conquista ou colonização e posteriormente deslocados contra sua vontade para fins de escravatura ou trabalhos forçados. Estes grupos foram ou continuam a ser geralmente desprezados pelo grupo dominante que lhes interdita a integração social. As crianças pertencentes às minorias involuntárias caracterizam-se por evidenciar as maiores dificuldades de aprendizagem no seu percurso escolar, bem como níveis de insucesso de longa duração (Ogbu, 1992).

Por não haver em Portugal minorias autónomas explícitas, não desenvolveremos esta tipologia nesta abordagem. Nesta sequência, Ogbu sugere que estes tipos distintos de grupos minoritários evidenciam diferentes categorias de diferenças culturais. No caso das minorias voluntárias, as principais diferenças entre a sua cultura e a cultura de acolhimento dizem respeito à língua, ao estilo de vida, às práticas do quotidiano, ao modo de estruturar o pensamento, à religião, às crenças e a outros aspectos relativos à cultura do país de origem. Estas diferenças que já existiam antes dos grupos estabelecerem contacto, são consideradas “primary cultural differences” (p. 8), ou seja, diferenças culturais primárias. As minorias involuntárias, devido ao facto de estarem em contacto com a cultura dominante ao longo de determinado tempo, nomeadamente no âmbito da participação em instituições como a escola, desenvolvem mecanismos culturais como reacção ao modelo imposto pelo grupo dominante. Neste caso, esclarece Ogbu, as diferenças surgem depois dos grupos maioritário e minoritário terem estabelecido contacto, sendo designadas por “secondary cultural differences” (p. 8), isto é, diferenças culturais secundárias.

Os contactos iniciais que, tanto as minorias voluntárias como as involuntárias, estabelecem com o grupo dominante, explicita o referido autor, colocam em evidência diferenças culturais primárias. Contudo, após determinado período de interacção social, cultural e económico, ambos os grupos minoritários desenvolvem diferenças culturais secundárias, embora com contornos distintos. Assim, como o objectivo das minorias voluntárias é atingir um sucesso superior ao dos seus pares no país de origem, estas minorias mantêm como referência esses mesmos pares, preservando orgulhosamente as características essenciais da própria cultura. Estas características são mantidas através da utilização da língua de origem como língua de comunicação entre os membros da família e da comunidade minoritária, da participação em rituais religiosos partilhados por outros membros dessa comunidade, ou no exercício de práticas tradicionais do quotidiano como vestuário ou outras. Paralelamente, tentam corresponder a alguns requisitos da cultura maioritária, tais como falar esta segunda língua, participar em

alguns eventos sociais ou aceitar, sem oferecer resistência, as regras de funcionamento de um sistema educativo controlado pelo grupo dominante, uma vez que entendem ser este o melhor processo de atingir os seus objectivos (Ogbu, 1992).

As minorias involuntárias, pelo contrário, por estarem no seu país ou por terem perdido as referências culturais do país de origem ao longo de várias gerações, acabam por assumir como objectivo o modelo de sucesso definido pelo grupo dominante. Devido aos mecanismos culturais anteriormente abordados (Bourdieu e Passeron, 1983; Díaz-Aguado e Baraja, 1988; Super & Harkness, 2002; Villas-Boas, 2001; Villegas & Lucas, 2002), as tentativas para atingirem estes níveis de sucesso geralmente fracassam, dando lugar a sentimentos de rejeição relativamente ao grupo dominante, manifestados por comportamentos contrários às regras estabelecidas, muitas vezes desviantes (Ogbu, 1992).

Consequentemente, afirma este autor, as comunidades minoritárias voluntárias, apesar das dificuldades resultantes das diferenças culturais primárias, vêem no sistema de ensino do país de acolhimento a melhor forma de conseguirem os seus objectivos. Toda a comunidade incentiva e apoia as crianças, que vão conseguindo cada vez melhores resultados. Contrariamente, as comunidades minoritárias involuntárias, mercê do fracasso acumulado, não acreditam num sistema de ensino controlado pelo grupo dominante, visto como “their enemy or oppressors” (Ogbu, 1992, p. 10). Estas comunidades consideram inclusivamente que a frequência da escola poderá neutralizar a sua identidade social e mesmo a sua existência como grupo minoritário. Deste modo, conclui o autor, as crianças frequentam a escola sem qualquer motivação ou expectativa, o que conduz a níveis de insucesso elevados e persistentes.

Outra investigadora que tem desenvolvido estudos no âmbito da imigração é Roer-Strier (2000). Esta autora sugere três estilos distintos no modo como cada família lida com os conflitos sócio/culturais resultantes do contacto com o país de acolhimento. No sentido de facilitar a sua compreensão, a autora utilizou nomes de animais cujo comportamento se aproxima dos traços característicos de cada estilo. Começamos por abordar o estilo Canguru, designado assim pelo facto de este animal proteger as suas crias do mundo exterior, colocando-as numa bolsa segura. As famílias que manifestam este estilo caracterizam-se pelo facto dos pais assumirem por completo a educação dos filhos que é processada segundo a tradição cultural do país de origem. Estes pais exigem lealdade ao seu modelo e “figth foreign influences” (p. 6), ou seja, combatem as influências vindas do exterior pois consideram-nas perigosas. As crianças das famílias

estilo Canguru que tentam integrar-se na escola, adotando requisitos da cultura de acolhimento, tornam-se na vergonha da família. No entanto, se aderem ao modelo familiar, as crianças serão isoladas pelo grupo de pares do país de acolhimento. Esta situação provoca distúrbios na formação da identidade do ego (Roer-Strier, 2000), podendo conduzir a comportamentos marginais (Erikson, 1976).

Um outro estilo é o estilo Cuco que, como se sabe, coloca os seus ovos nos ninhos de outros pássaros. Desta forma, as crias dos Cucos são tratadas pelos outros pássaros como se fossem suas. As famílias assim caracterizadas não se assumem como educadoras dos seus filhos, entregando-os à “government’s protection” (Roer-Strier, 2000, p. 7), ou seja, aos cuidados das instituições governamentais do país de acolhimento. Algumas destas crianças conseguem adaptar-se ao novo modelo cultural embora percam as suas raízes. A maioria delas, porém, não consegue adaptar-se à nova situação, acabando por serem negligenciadas tanto pela família como pela escola. Na sua generalidade, as crianças destas famílias tendem para o abandono da sua identidade de origem, não conseguindo também identificar-se com a comunidade de acolhimento. Nestes casos, considera a citada autora, verifica-se uma forte probabilidade de se tornarem marginais.

O terceiro estilo é designado por estilo Camaleão, devido às propriedades miméticas deste animal que lhe permitem adaptar-se e camuflar-se de acordo com as características do meio envolvente. As famílias imigrantes que manifestam este perfil caracterizam-se por conseguirem identificar as principais diferenças entre “values and socialization practices” (Roer-Strier, 2000, p. 7), quer dizer, entre os valores e práticas de socialização do país de acolhimento e do país de origem. Esta perspectiva conduz ao incentivo das suas crianças para o convívio pacífico com as outras culturas, ao ponto de poderem assumir comportamentos, gostos, modo de vestir, de comer, ou de falar específicos da cultura dominante. Contudo, em casa, as interações entre os membros da família processa-se de acordo com a tradição sociocultural do país de origem. Roer-Strier argumenta que os estudos sobre crianças, pertencentes a famílias com diferentes culturas ou com pais divorciados, sugerem que a assimilação dos elementos socioculturais dos dois “socializing systems” (p. 8), ou seja, dos dois sistemas de socialização resultam no benefício para essas crianças, desde que não ocorram conflitos abertos entre os pais. As crianças aprendem a negociar com ambos os sistemas e adquirem uma identidade “bi-cultural” (p. 8). Todavia, adverte a citada autora, se a sociedade de acolhimento não é sensível ao modelo intercultural, estas crianças serão

submetidas a uma grande pressão até que a sua assimilação ocorra, pressão esta motivada pela intolerância perante a manifestação de qualquer elemento sociocultural do país de origem.

Esta autora considera ainda que são inúmeros os factores que influenciam as atitudes e os comportamentos das famílias imigrantes e que os estilos anteriormente abordados não se excluem mutuamente. Roer-Strier sugere que esta complexa rede de interacções seja analisada no âmbito da abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979), autor de referência também para o presente estudo. Para este autor, o fenómeno designado por macrosistema integra os vários níveis de análise adiante abordados constituindo, por esse motivo, uma “blueprint” (p. 26), isto é, uma fotocópia das diferenças entre os vários grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos e outros, que reflecte os contrastes entre os diferentes modelos culturais e estilos de vida. Neste sentido, uma análise fundamentada dos diferentes estilos de postura parental imigrante perante os conflitos socioculturais dos filhos, deve abranger a) o microsistema, no qual se inserem a idade, o género e o temperamento, assim como outros aspectos relacionados com a criança; b) o mesosistema, que diz respeito à influência do perfil e orientação dos pais, dos professores e dos elementos adultos com os quais a criança priva de perto; c) o exosistema que abrange o tipo de interacção que as instituições de Segurança Social ou as políticas educativas do país de acolhimento promovem (ou não) relativamente aos pais imigrantes e d) o macrosistema, que envolve atitudes e ideologias culturais ao nível social e político dos países (Bronfenbrenner, 1979; Roer-Strier, 2000).

Os estudos sugerem ainda que o desajustamento entre as famílias de imigrantes e a escola não implica necessariamente um risco para as crianças. De acordo com Hess & Azuma (1991, citados por Roer-Strier 2000), muitos dos casos em que os valores e as normas eram divergentes entre a família e a escola, as crianças mostraram uma boa integração nos dois sistemas. Um dos factores fundamentais para que esta situação ocorra é “lack of conflict between home and school” (Roer-Strier, 2000, p. 15), quer dizer, a ausência de conflitos entre ambas as instituições. Daí a importância da formação e capacidade de intervenção por parte dos professores, como já foi anteriormente explicitado.

1.2.2.3 As minorias como factor de mudança social

As minorias constituem geralmente um mecanismo de mudança social pois normalmente são os primeiros grupos a estarem sensibilizados para novas ideias e a

difundi-las. Nem sempre este impulso resulta, devido ao facto de interferir com outros factores, muitas vezes associados ao grupo maioritário dominante. Contudo, apesar destes factores de oposição e conflito provocado pelo impulso minoritário no sentido da mudança, “a influência minoritária representa um pólo de mudança social” (Ficher, 1992, p. 231) que advém precisamente do valor que “esta força de inovação” (p. 231) representa para a sociedade. Uma minoria é definida como factor de mudança, em função da afirmação das suas próprias ideias e tomadas de posição, por demarcação ou oposição às ideias e pontos de vista do grupo maioritário. Normalmente as mudanças introduzidas pelos impulsos inovadores das minorias incidem sobre as alterações de “juízo e de opinião” (p. 232) que tais impulsos podem acarretar, em função do grau de consistência interna que lhes seja reconhecida.

O estudo que a psicologia social tem vindo a desenvolver sobre as minorias, realçou alguns “aspectos sociais do processo de mudança” (Ficher, 1992, p. 232), sublinhando especificamente a “importância dos fenómenos de negociação” (p. 232) estabelecidos no âmbito de um “conflito inerente à interacção maioria-minoria” (p. 232) e resulta geralmente na não-aceitação de um consenso “imposto como uma base da relação social” (p. 232) que, como já vimos, constitui um dos mecanismos de manutenção de poder do grupo dominante (Bourdieu e Passeron, 1983; Díaz-Aguado e Baraja, 1988; Mishne, 2002; Super & Harkness, 2002).

1.2.3 Novas Perspectivas Sobre a Realidade da Imigração

1.2.3.1 O processo migratório

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento dos movimentos migratórios tanto na Europa como nos Estados Unidos. Alguns investigadores como Drachman e Ryan (1991, citados por Mishne, 2002) consideram a migração como um fenómeno recorrente e não como uma efeméride que esteja na origem de um conjunto de programas e serviços de curta ou média duração com vista à sua resolução (Mishne, 2002). Estes autores consideram que no processo de migração podem ser estabelecidos três estádios, sendo o primeiro, a situação pré-migratória e partida, o segundo, a deslocação e o terceiro, a reinstalação. Por outro lado, factores como a idade, a composição familiar, as características sócio-económicas, educacionais e culturais, tipo de ocupação, a experiência rural ou urbana, o tipo de crenças e o apoio social oferecido pelo país de acolhimento, interagem com o processo da imigração e influenciam a

experiência individual ou grupal em cada um destes estádios (Drachman, 1982, citado por Mishne, 2002). Os referidos estádios de migração são também influenciados por factores como as realidades social, política e económica do país de origem, separação da família e amigos, decisões relativas a quem parte e a quem fica, situações de violência ou outro tipo de ameaças, permanência de longa ou curta duração em campos de refugiados ou centros de detenção, consequências do choque cultural, tipo de recepção e oferta de oportunidades por parte do país de acolhimento, divergência entre as expectativas e a realidade e continuada acumulação de pressão através do respectivo processo de migração (Mishne, 2002; Ogbu, 1992).

Por outro lado, a análise do preconceito que cada um de nós manifesta acerca da “race” (Mishne, 2002, p. 22), isto é, da *raça* ou origem étnica de outrem, constitui uma perturbadora viagem de auto conhecimento. Este tipo de preconceito é normalmente reprimido e mantido ao nível do subconsciente ou inconsciente. Por vezes, este preconceito pode assumir formas explosivas e é projectado nos outros através de expressões primárias de fanatismo – violência ou outro tipo de crimes hediondos (Mishne, 2002). Geralmente este tipo de preconceito baseia-se na construção de uma panóplia de atitudes e comportamentos baseados no factor “difference” (p. 22) que é atribuída a determinados grupos devido à sua cor, etnicidade, religião ou classe social (Bourdieu e Passeron, 1983; Díaz-Aguado, 1988; Super & Harkness, 2002; Villas-Boas, 1999; Villegas & Lucas, 2002). No entanto, os brancos nunca rotulam outros brancos pelo pressuposto de se comportarem ou procederem de determinada forma (Mishne, 2002). Este tipo de categorização segregativa reforça a inferioridade e mantém o sentido negativo do outro. Recentemente tem sido reconhecido que o facto de se ser branco tem constituído um privilégio e a injustiça desta situação tem servido de tema para alguma literatura, apesar de ser muito difícil falar abertamente sobre o assunto, tal como acontece com todos os assuntos relativos a *raça*. Na verdade, o próprio conceito de *raça* foi recentemente questionado por estudos que evidenciaram a inexistência de base genética que fundamentasse esse conceito, pelo que a divisão do mundo em função das *raças* não é mais do que um artifício civilizacional (Perez Foster et al., 1996, citado por Mishne, 2002).

A este propósito, Venter (2000) estabeleceu a comparação entre as sequências dos genomas de três mulheres e dois homens, que foram identificados como Hispânico, Asiático, Caucasiano e Afro-Americano. A intenção desta amostra não era discriminatória, mas sim o respeito pela diversidade existente na América do Norte.

Nesta pesquisa não foram encontrados indícios de etnicidade que distinguisse as sequências relativas aos quatro grupos étnicos. Este facto demonstra que o conceito de raça não tem qualquer base genética ou científica.

Na verdade, apesar de existirem diferenças físicas entre diferentes grupos raciais, o que é realmente grave é o poderoso significado social atribuído às diferenças biológicas e culturais como a cor da pele, o tipo de cabelo e o tipo de gostos. O conceito de raça tem sido um dos mais mal utilizados, mal compreendidos e mais perigosos do mundo contemporâneo. Tem sido utilizado para justificar algumas das piores injustiças e atrocidades de seres humanos sobre outros seres humanos. Contudo, infelizmente este termo é bastante comum, sendo usado tanto por investigadores bem intencionados, médicos e advogados, como por aqueles que o utilizam de modo negativo e destrutivo (Devore & Schlesinger, 1999, citados por Mishne, 2002).

Nesta sequência, uma educação anti-racista eficaz que dissipe o risco de uma “bloody revolution” (Hessari & Hill, 1989, p. 13), isto é, uma revolução sangrenta, deve visar a tomada de consciência das pessoas acerca dos seus próprios preconceitos e estereótipos e, principalmente, a sua mudança de atitudes. A grande maioria das crianças e adultos ainda se encontra um estado de completa ignorância acerca deste assunto para a compreender o modo como os mecanismos institucionais da cultura dominante reproduz a ideologia racista na sociedade, pelo que este processo terá de ser faseado. No entanto, há que ter em conta que a focalização apenas na educação anti-racista ou somente na educação intercultural pode não ser suficientemente lata para abranger a pluralidade dos aspectos em discussão. Daí que a eficácia desta poderosa estratégia implique a integração das duas perspectivas educativas (Hessari & Hill, 1989).

1.2.3.2 Características dos grupos minoritários no contexto europeu

O fim do colonialismo europeu não significou uma diminuição dos movimentos migratórios das antigas colónias para os países colonizadores. Pelo contrário, a independência desses países provocou a migração de numerosos grupos para a Europa. Os adultos destas famílias imigrantes dispõem-se a aceitar os trabalhos de nível inferior, na expectativa de que os seus filhos consigam, através dos estudos, melhores condições de trabalho e de vida. No entanto, depressa se apercebem da situação problemática em que estes se encontram, mercê das dificuldades de integração anteriormente abordadas. Assim, à medida que os seus sonhos se desfazem, estas famílias imigrantes vão sendo

agredidas e magoadas com as desigualdades e discriminação que as vitimam. Obrigadas a viver em habitações exíguas, sem espaços para brincar ou pensar, sem poderem brincar na rua por ser demasiado perigoso, as crianças são privadas de uma infância saudável (Ucar, 1989). Neste contexto, os jovens, que são os únicos a familiarizarem-se com a nova cultura de acolhimento, adquirem o constrangimento de uma derrota imposta. Esta dramática tomada de consciência irá constituir as bases de um futuro activismo político com contornos perigosos para o futuro (Gundara, 1989). Por outro lado, os sistemas de ensino que não adoptam uma postura intercultural, contribuem para que os preconceitos e os ódios raciais alastrem nas escolas, o que resulta na falsa ideia de que seria melhor que não houvesse estudantes estrangeiros nos estabelecimentos de ensino (Ucar, 1989).

Por estes motivos, entre outros, a prestação das minorias étnicas na Europa tem sido, ao nível da educação e de uma maneira geral, motivo de grande preocupação devido ao baixo nível de resultados obtidos, pouco empenhamento no prosseguimento de estudos de nível superior, absentismo generalizado, problemas disciplinares e elevados índices de abandono (Gilborn, 1997; Rossi & Montgomery, 1994, citados por Driessen, 2001). Por se tratar de uma realidade que se vai acentuando na ausência de políticas educativas oportunas e adequadas, vários estudos foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas com o objectivo de explicar as diferenças observadas nos percursos escolares. Alguns destes estudos sugeriram que as desigualdades sociais existentes tendiam a ser reproduzidas, independentemente das capacidades individuais ou da inteligência de cada aluno. Os sistemas educativos têm um papel determinante neste processo (Driessen, 2001). A realidade, porém, mostra que apenas um pequeno grupo de professores admite que o racismo assume um papel determinante na deficiente instrução de alguns grupos minoritários, impedindo-os de ocupar bons lugares no mundo do trabalho (Bourdieu e Passeron, 1983; Brandt, 1989). As crianças minoritárias não podem continuar a ser alvo de medidas compensatórias que as diferenciem das restantes. Elas têm direito a aceder à progressão escolar e social (Batel, 1989).

1.2.3.3 Recomendações do conselho europeu acerca dos imigrantes

Na sequência da recessão económica dos anos setenta, a realidade da existência e da coexistência entre os vários grupos sociais degradou-se de tal forma que se tornou imprescindível alterar o ponto de vista etnocêntrico do Estado sobre o significado da

rejeição, da intolerância e da xenofobia na relação entre esses grupos (Conseil de l'Europe, 1989).

Foi neste contexto que o Conselho Europeu começou a reflectir sobre as consequências negativas que as colisões culturais poderiam acarretar no futuro das sociedades multiculturais europeias. Após o lançamento de um projecto de estudo designado por Formação dos Professores para a Educação Intercultural, o Conselho Europeu estabeleceu várias recomendações dirigidas essencialmente para a educação. Entre outros aspectos foi recomendado que os professores deveriam receber uma formação que os consciencializasse para uma abordagem intercultural, baseada na tomada de consciência sobre a mais valia que representa a compreensão entre as culturas, o valor e a originalidade de cada uma delas. Para isso torna-se fundamental conhecer cuidadosamente a cultura e o modo de vida dos povos e o seu património cultural comum. Neste sentido, tanto os professores do país “d'accueil” (Conseil de l'Europe, 1989, p. 8), ou seja, de acolhimento, como os do país de origem, devem assumir uma atitude intercultural nas suas práticas, pois todas as crianças devem ser envolvidas neste processo. Os professores pertencentes aos grupos migrantes devem desenvolver com os seus alunos um processo pedagógico centrado na interacção entre a sua cultura e a do meio de acolhimento. O corpo docente deve estar ciente de que o relacionamento das crianças migrantes com as duas culturas e o modo como irá compreender o processo intercultural, depende essencialmente das condições de residência, de trabalho e de ensino do país de acolhimento (Conseil de l'Europe, 1989).

1.2.4 As Minorias Étnico/Culturais em Portugal

1.2.4.1 Portugal como país de acolhimento

O caso português tem especificidades históricas no quadro das migrações que remontam ao “período das Descobertas” (Garcia, 2002, p.11). A circunstância histórica que impulsionou os portugueses para a aventura marítima, contribuiu para a primeira vaga migratória da nossa história, bem como para todas as suas consequências. Os movimentos migratórios que estiveram no cerne da expansão colonial portuguesa desde o século XV estabeleceram-se no âmbito de uma estrutura socioeconómica e administrativa assente no “trabalho escravo” (Garcia, 2002, p. 17). Na segunda metade do século XVI cerca de “10 a 15% da população da capital” (Machado 2002, p. 1) era constituída por escravos, pelo que se pode considerar que a população de Lisboa desse

tempo era “tão diferenciada em termos étnicos e raciais, como a actual” (p. 1). Portugal foi tão escravagista como as outras potências coloniais e os sentimentos de superioridade branca existiam na sociedade. “A escravatura encontrava-se no espírito da época e o procedimento português não era excepção” (Lahon, 1999, p. 96).

É este o contexto que nos permite considerar que a sociedade portuguesa tem vindo progressivamente a tornar-se, desde há muito tempo, uma sociedade multicultural. Um dos grandes desafios que este facto coloca diz respeito à educação de todas as crianças. Neste sentido, Carneiro (1988) considera que, emergindo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a educação das crianças deve ser objectivada no desenvolvimento da sua integridade como pessoa, através da promoção do respeito por si próprio, da auto confiança e da alegria de viver. Assim, de acordo com Silva (2000), compete à sociedade em geral e ao Estado em particular, a criação de um sistema educativo que contemple mecanismos que permitam a igualdade na educação das crianças pertencentes aos grupos etnicamente minoritários, seja em termos culturais, religiosos ou económicos. O papel do Estado, através das instituições de ensino público, deverá ser o de formar intelectual e fisicamente estas crianças em particular, de modo a dotá-las de meios que lhes proporcionem uma integração social positiva no âmbito dos princípios básicos dos Direitos Humanos. O papel da sociedade, através de entidades culturais ou religiosas, deverá ser o de formar as crianças nos princípios culturais e religiosos de cada família. Deste modo, o Estado providencia a formação para a cidadania, sem constranger o espaço de “individualidade cultural” (Silva, 2000, p. 106) que a comunidade de pertença se encarrega de fomentar. Nestas condições é garantida à criança a sua inclusão na sociedade sem a perda da sua etnicidade, ou seja, sem haver um processo de “assimilação” (p. 106).

1.2.4.2 Impacto da imigração no crescimento da economia nacional

O longo período de emigração que ocorreu em Portugal principalmente durante a década de 60 resultou, de acordo com Ferreira, Rato, Geada & Rodrigues (2000) num decréscimo significativo de mão-de-obra, essencialmente no sector secundário. Este facto teve como consequência a necessidade de mão-de-obra estrangeira, quando posteriormente o nosso país atingiu uma fase de maior desenvolvimento económico. A “utilização de mão-de-obra estrangeira” (p. 7) evitou a asfixia dos meios de produção durante esse processo de crescimento e a criação de “novos postos de trabalho” (p. 8). A estrutura empresarial portuguesa rapidamente integrou a mão-de-obra estrangeira que é

normalmente “dócil, pouco reivindicativa, de grande capacidade e disponibilidade para o trabalho” (p. 61), o que não é usual entre os trabalhadores portugueses. Na verdade, este tipo de mão-de-obra tem sido bastante representativa para a economia portuguesa, tendo em conta que o Estado pouco investe na sua formação, uma vez que os imigrantes chegam ao nosso país em idade adulta. A contribuição da imigração para a construção civil e obras públicas transformou este sector no “motor da economia portuguesa nos últimos anos” (Ferreira et al., 2000, p. 20).

Um outro aspecto decorrente da presença de grupos minoritários imigrantes em Portugal está associado ao problema da acentuada diminuição demográfica prevista para as próximas décadas na Europa. Para o nosso país prevê-se uma perda de “1,7 milhões de habitantes até ao ano 2050” (Ferreira et al., 2000, p. 22). Neste sentido, os grupos étnico/culturais constitutivos da imigração têm contribuído decisivamente para o “rejuvenescimento da pirâmide etária portuguesa” (p. 22), o que irá aumentar proporcionalmente a população activa no conjunto da totalidade da população. A sociedade portuguesa encontra-se, assim, perante a obrigatoriedade de aceitar e integrar estes grupos minoritários, de acordo com o modelo intercultural anteriormente explicitado, pois deste processo depende a futura estabilidade social (Ferreira et al., 2000).

Neste âmbito, é importante ter uma perspectiva acerca dos números e percentagens mais recentes relativos à imigração no nosso país. Tomando como referência o estudo de Pires (2002), o total de estrangeiros com a situação regularizada em Portugal era, em 31 de Dezembro de 2001, cerca de 335 mil, o que representava “3,3% da população total do país” (p. 151). Este autor caracteriza a evolução da imigração por uma consolidação da imigração africana nas décadas de 80 e 90 e “por uma diversificação das origens da população estrangeira através da reanimação ou emergência de outros fluxos: reanimação da população europeia e brasileira e emergência de pequenos fluxos de imigração indiana e chinesa” (p. 152). Dentro da imigração de origem europeia, “no último trimestre de 2000, o número de imigrantes do Leste seria já da ordem dos 100 mil” (p. 160). Pires (2002) adverte ainda para o facto de que o rápido crescimento de um tipo de imigração maioritariamente masculina e em idade jovem indicia a ocorrência de um auto-crescimento elevado destes “novos fluxos migratórios” (p. 164).

1.2.4.3 O racismo na sociedade portuguesa

Num estudo efectuado por Vala, Brito & Lopes (1999) sobre o racismo na sociedade portuguesa, foi concluído que este fenómeno, na sua forma mais convencional, continua a existir na nossa sociedade. Os resultados do estudo indicam que os negros são percebidos como uma “ameaça social” (p. 69), sendo os factores que contribuem para esta situação, os mesmos que têm sido identificados noutros “contextos nacionais” (p. 69), relativamente a outros grupos visados pela discriminação. Estes autores referem-se à perspectiva, segundo a qual em Portugal não haveria racismo ou que, havendo, seria um tipo de racismo pouco acentuado, mercê da “miscigenação de portugueses com outros povos” (p. 194), ou devido ao grande número de indivíduos negros que terão adquirido o estatuto de cidadãos nacionais, ou ainda pelo tipo de política colonial praticada no passado. De acordo com Vala, Brito & Lopes (1999), o citado estudo mostra que os estereótipos e os preconceitos que levam ao racismo em Portugal são organizados de forma idêntica à de outros países europeus, pelo que o racismo que existe em Portugal tem contornos semelhantes ao racismo existente na Europa. O citado estudo revela ainda que, no nosso país, “a norma anti-racista incide sobre o racismo flagrante” (p. 194), ou seja, aquele racismo que é expresso publicamente de uma forma aberta, mas não se exerce sobre “o racismo subtil” (p. 194), definido como o racismo que é expresso através de atitudes e crenças que não vão contra a norma anti-racista (Vala, Brito & Lopes, 1999).

Curiosamente, de acordo Ferreira, Rato, Geada & Rodrigues (2000), não é frequente ocorrerem em Portugal formas de violência ou perturbações da ordem pública que envolvam imigrantes. Normalmente os jovens manifestam comportamentos desviantes ao nível dos modos de vestir, da música ou através de pinturas murais e da escrita. Por outro lado, Baganha & Marques (2001) consideram que a violência perpetrada por brancos extremistas sobre as minorias também não é significativa. Ao longo dos últimos dez anos ocorreram alguns incidentes graves que foram severamente repudiados pela sociedade e punidos pelo Ministério Público. Os grupos organizados não têm expressão numérica, embora a sua existência, ainda que menor, evidencie “que o racismo militante existe de facto em Portugal” (p. 70)

Entre todas as minorias étnicas residentes em Portugal, a etnia cigana é a que é percebida de uma forma mais “desfavorável” (Silva, 2000, p. 97) pela sociedade portuguesa sendo a sua contribuição para o país considerada “muito negativa” (p. 98). Daí que as atitudes e comportamentos racistas contra os Ciganos sejam mais acentuados

do que em relação aos manifestados contra os grupos Africanos. O racismo manifestado contra os indianos é o menos intenso, sendo considerado raro. Isto acontece porque a minoria cigana é a que apresenta mais “contrastes sociais e culturais” (Machado, 2002, p. 378) relativamente ao grupo dominante. As minorias africanas, assim com as indianas, por seu turno, revelam contrastes culturais, embora evidenciem continuidades sociais ao nível da “sociabilidade, da língua ou da religião” (p. 378). Neste contexto, as manifestações racistas acentuam-se ou reduzem-se em função “dos contrastes ou continuidades” (p. 379) específicos de cada grupo étnico/cultural. Estas manifestações contribuem para criar ou acentuar mais contrastes ou continuidades nos diferentes grupos minoritários. De acordo com Machado (2002), a visibilidade de temas sobre a delinquência associada a jovens e crianças filhos de imigrantes, aliada às taxas de insucesso escolar acima da média nacional, constitui um exemplo do reforço dos contrastes sociais assumidos pelas gerações minoritárias mais novas, de que resultam sentimentos de “insegurança na população” (p. 380). Por outro lado, “o tema do luso-tropicalismo” (p. 382), ou seja, o ponto de vista de que os portugueses revelam maior apetência para estabelecer relacionamentos e cruzamentos com diferentes grupos e culturas “do que qualquer outro povo europeu” (p. 382), tem vindo a ser alvo de pesquisa por parte das Ciências Sociais, por se tratar de um fenómeno que reclama como base a área das continuidades culturais de determinados grupos étnicos (Machado, 2002).

Para Garcia (2000), o caminho para Portugal, estruturado no conceito de justiça e de acordo com o “melhor da tradição universalista” (p. 112), consiste no combate às redes de traficantes, no controlo e fiscalização do trabalho clandestino, no estabelecimento de políticas sociais assentes em “princípios de solidariedade e equidade social” (p. 112). Só assim será possível encontrar um novo modelo de cidadania (Gitlin, 1995, citado por Torres, 2002) que, mantendo o sentido da nacionalidade, promova uma verdadeira dinâmica intercultural capaz de afastar os “homens sem rosto das multinacionais e das burocracias autoritárias” (Garcia, 2000, p. 112) cujos interesses visam o controlo dos novos espaços continentais como a União Europeia.

1.2.4.4 Condições de vida dos grupos minoritários

Um estudo de Luvumba (1997), acerca das minorias étnicas dos PALOP, residentes no Grande Porto revela alguns aspectos interessantes para a nossa investigação. Com base num inquérito realizado a 835 indivíduos, membros da

comunidade africana, o referido estudo revelou que, relativamente ao nível de escolaridade, a distribuição das habilitações entre a população africana é superior à distribuição correspondente das habilitações entre a população portuguesa. A taxa de analfabetismo é baixa, considerando que em cada seis indivíduos, cinco possuem habilitações superiores ao quarto ano de escolaridade. Um em cada cinco indivíduos frequenta ou frequentou o ensino superior e verificou-se que cerca de 24% dos indivíduos são estudantes e 7% estão integrados no regime de estudantes trabalhadores. Contudo, apesar da comunidade africana aparentar distinguir-se dos outros grupos migrantes, no âmbito escolar, esta situação não resulta em vantagem em termos de “integração socioprofissional” (Luvumba, 1997, p. 13). É rara a presença de africanos em posições “intermédias ou superiores na hierarquia da organização do trabalho.” (p. 13). Mais grave é o facto de grande parte da população africana, principalmente a camada mais jovem, desenvolver actividades profissionais em “situação de grande subalternidade, precariedade e insegurança” (p. 14). Para além desta situação de grande instabilidade, este grupo minoritário é hostilizado pelo grupo étnico dominante, cuja actuação evidencia distanciamento e indiferença, seja ao nível das “pessoas, grupos ou instituições” (p. 16) que constituem a comunidade da “região onde residem” (p. 16) que deveria ser mas na realidade não é “uma região de acolhimento” (p. 16). Este estudo revela ainda que este grupo tenta manter a sua ligação ao país de origem, embora se verifiquem várias dificuldades na obtenção de contactos, nomeadamente de ordem económica, comuns à maioria dos elementos. Por este motivo, “as principais razões da ausência de qualquer contacto com a terra mãe são alheias à vontade do indivíduo” (p. 60). O estudo de Luvumba (1997) sugere que a comunidade minoritária africana tem sido confrontada com uma inserção difícil e desqualificada, apesar do elevado índice de escolaridade e um aparente desenraizamento progressivo com o risco iminente de ruptura com as “sociedades de origem” (p. 20).

Por seu turno, Baganha & Marques (2001) confirmam que existe no sistema de ensino português “um conjunto de sinais de diferenciação étnica” (p. 42) pois de uma forma genérica os alunos filhos de imigrantes, particularmente os que são oriundos dos PALOP revelam “taxas de diplomação inferiores à média” (p. 42). São vários os factores que contribuem para esta realidade, de entre os quais se destaca o baixo estatuto socioeconómico das famílias, pois não são raros os casos em que alguns destes alunos vão para a escola sem tomarem o pequeno-almoço (Baganha & Marques, 2001).

Neste ponto cabe-nos apresentar a nossa experiência pessoal na docência do 2º ciclo do Ensino Básico. Frequentemente na escola onde leccionamos, situada na zona central de Lisboa, detectamos situações deste tipo, assim como situações de alunos pertencentes a grupos minoritários, cujas refeições diárias são as que a Acção Social Escolar (A.S.E.) consegue providenciar: Pequeno-almoço, almoço e lanche. Este factor constitui uma dura realidade que não deixa a comunidade escolar indiferente e o esforço que a A.S.E. faz para tentar colmatar este problema, ainda que insuficiente, deve ser reconhecido e acarinhado.

Apesar de tudo, Baganha e Marques (2001) consideram que os dados disponíveis apontam para um bom acolhimento de outras culturas por parte da sociedade portuguesa em geral. Em Lisboa, por exemplo, são cada vez mais evidentes os sinais “de que a cidade se está a tornar cada vez mais diversificada do ponto de vista cultural” (p. 79). Para além destes sinais mais visíveis, existem outros indicadores que, embora imperceptíveis, apontam nesse sentido. É o caso das profissões religiosas, cuja diversificação pode ser constatada. Segundo os referidos autores, apesar do Catolicismo continuar a ser a religião mais abrangente, “o número de muçulmanos duplicou, enquanto que o das pessoas que professam a fé cristã ortodoxa quadruplicou” (p. 79). Estes indicadores revelam um dos aspectos em que a diversidade cultural é uma realidade em Portugal. Embora a adaptação à mudança decorra geralmente durante um período de tempo alargado, “os portugueses parecem estar a adaptar-se bem à perda da sua longa tradição de homogeneidade cultural” (p. 80).

1.2.4.5 Situação escolar das crianças pertencentes a grupos minoritários

Como já explicitamos anteriormente, a escola constitui o local de eleição para as interacções sociais inter-étnicas. Devido ao facto do surto migratório proveniente dos PALOP ser “recente” (Machado, 2002, p. 60), as crianças pertencentes a estes grupos étnico/culturais frequentam na sua maioria a escolaridade obrigatória. Como consequência, as escolas do primeiro e do segundo ciclo dos grandes centros, são escolas multiculturais. Nestas escolas, as interacções processadas entre toda a comunidade educativa assumem um “carácter transversal” (p. 61), resultando, por um lado, num factor de contrastes sociais, no caso do insucesso e do abandono escolar, embora por outro lado, se traduza num factor de continuidades culturais, através da “partilha de experiências e socializações comuns” (p. 62).

Os registos sistemáticos dos resultados escolares das crianças pertencentes a grupos minoritários africanos, realizados a partir da década de noventa, demonstram que o seu insucesso anual se mantém aproximadamente o mesmo. A média de insucesso destas crianças situa-se geralmente acima da média equivalente das crianças lusas. As crianças cabo-verdianas e guineenses têm taxas de insucesso superiores às crianças angolanas e moçambicanas, chegando estes últimos a atingir taxas mais baixas que as das crianças lusas. As crianças ciganas são as que têm maior taxa de insucesso ao nível nacional (Machado, 2002).

Verifica-se, por outro lado, que as famílias de imigrantes residentes em Portugal consideram que a escola representa um papel decisivo na educação dos seus filhos, especialmente a comunidade guineense, que tem como objectivo para os seus filhos “a obtenção de um curso universitário” (Machado, 2002, p. 314). Esta situação é bastante diferente nos restantes países europeus, cujas populações imigrantes, oriundas de outras zonas geográficas, parecem não exercer “grande pressão . . . para que os filhos prossigam os estudos” (p. 314). Contudo, é importante registar que as crianças pertencentes a grupos minoritários cujas famílias auferem rendimentos elevados, conseguem obter normalmente resultados tão bons como as crianças lusas de igual estatuto social. No entanto, de acordo com a opinião de Machado (2002), a questão de fundo ultrapassa a própria educação intercultural susceptível de ser desenvolvida pela escola, pois está directamente relacionada com a “condição de classe desfavorecida” (p. 318) inerente à maioria dos grupos étnico/culturais residentes em Portugal. Tal como já salientamos anteriormente, a relação do sistema de ensino com os alunos pertencentes a grupos socioeconómicos desfavorecidos, evidencia dificuldade na promoção do seu sucesso escolar, como nos mostram as taxas de reprovação e abandono destes alunos (Bourdieu & Passeron, 1983; Machado, 2002; Super & Harkness, 2002; Villegas & Lucas, 2002).

Todos estes factores abordados constituem as características da relação entre as minorias étnicas e a sociedade (maioritária) de acolhimento portuguesa. A sua influência nas escolas processa-se através do clima relacional destas (Bronfenbrenner, 1979; Sprinthall & Sprinthall, 1993) constituindo, por esse motivo, uma das variáveis da nossa investigação, designada por variável interveniente, cuja definição se encontra no capítulo relativo à metodologia.

1.2.5 Síntese

A abordagem realizada na Secção II reportou-se ao papel das minorias étnico/culturais nas sociedades de acolhimento. Para isso, foi necessário aprofundar alguns aspectos relativos ao conceito e às diferenças entre os vários tipos de grupos minoritários, bem como a relação de cada um destes tipos com a cultura de acolhimento. Nesta relação, a aceitação das regras culturais dominantes ou a sua rejeição, assim como a manutenção dos elementos tradicionais da cultura de origem ou a sua perda, constituem alguns dos factores que determinam a sua integração ou marginalização perante a cultura dominante. A nossa abordagem procurou evidenciar as repercussões da acção das minorias num contexto social alargado e o seu contributo na evolução da sociedade.

O processo migratório foi analisado tanto na perspectiva de quem se afasta do país de origem como de quem chega ao país de acolhimento, em função dos pontos de vista social, cultural e económico. Nesta sequência, foi analisada a migração no contexto europeu e referidas algumas recomendações do Conselho Europeu quanto às populações migrantes, onde se evidencia novamente a importância e a emergência da Educação Intercultural.

Directamente relacionada com o presente estudo é a situação das minorias étnico/culturais em Portugal. Neste sentido, abordamos alguns aspectos relativos ao período dos Descobrimentos, circunstância que contribuiu para o primeiro movimento migratório da nossa história. Analisámos também o impacto da imigração no crescimento da economia, assim como as características, nem sempre positivas, que Portugal tem manifestado enquanto país de acolhimento, nomeadamente ao nível do racismo subtil, das difíceis condições de vida dessas minorias e da situação escolar das crianças pertencentes a esses grupos minoritários.

Na secção seguinte iremos desenvolver a nossa perspectiva acerca da Educação Artística, cuja eficácia constitui, na nossa opinião, num dos mais importantes veículos de Educação Intercultural e, por consequência, de integração das crianças pertencentes aos grupos minoritários em qualquer sociedade de acolhimento.

1.3 Educação Artística e Interculturalidade

1.3.1 A Educação Visual e Tecnológica e a Educação pela Arte

Entre tantas forças que manifestam tendências negativas, divisórias e degradantes da humanidade, as artes emergem como um refúgio e esperança. Livres das limitações de tempo e de espaço, as artes falam uma linguagem universal, comunicando pensamentos e sentimentos acima e além das inclinações básicas da nossa natureza animal. (Di Leo, 1991, p. 196)

A nossa experiência na docência da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, disciplina que promove a educação pela arte, contribuiu decisivamente para a nossa compreensão acerca do papel que as actividades de apreciação, análise crítica e produção artística têm no tipo de interações que se estabelecem entre os vários grupos étnicos ou culturais minoritários e entre estes e o grupo maioritário, no âmbito da sala de aula. Este facto constituiu um forte impulso para a realização do presente estudo. A abordagem dos aspectos de âmbito artístico torna-se essencial para a integração dos assuntos que temos vindo a desenvolver.

1.3.2 A Arte Enquanto Fenómeno de Âmbito Cultural

1.3.2.1 Arte, um conceito de difícil definição

O impacto de mecanismos culturais como a moda ou a ideologia na localização transitória do que é considerado arte e do que não o é, torna esta fronteira difusa e imprecisa. Por isso, qualquer definição do fenómeno *Arte* é complexa e arriscada. Layton (1991), sugere a existência de duas perspectivas que, situando-se acima das especificidades culturais, podem constituir a base para uma definição de arte. Enquanto uma aborda a arte na sua dimensão estética, a outra aborda-a como forma de comunicação simbólica. As duas perspectivas podem ser igualmente aplicadas, pois as obras de arte são identificadas tanto pelo prazer estético que oferecem através seu valor formal, como pela qualidade que a sua presença traz ao mundo que nós percebemos, mercê do uso adequado da sua imagem, ou seja, da comunicação simbólica que essas obras contêm.

As formas, as cores, os objectos, as paisagens, os sons e tudo o que possa ser detectado pelos sentidos, provoca sensações agradáveis ou desagradáveis no ser humano. É a partir deste princípio que pode ser entendido o conceito de *beleza*. Para

Read (1968), a noção de beleza está associada a um determinado tipo de “unidade de relações formais entre as nossas percepções sensíveis” (p. 13). Por outras palavras, o sentido que, ao registar essas relações formais provoca as sensações agradáveis é o sentido do belo. Por oposição, o que provoca a sensação de desagradável é o sentido do feio. Há, no entanto, que situar o conceito de belo acima dos padrões específicos, próprios de cada cultura (Read, 1968). De facto, o nosso gosto e as nossas escolhas são definidos a partir dos padrões culturais do meio em que nos desenvolvemos e em que estamos inseridos. Estes padrões culturais são específicos de cada cultura, tornando cada uma distinta de todas as outras (Díaz-Aguado, 1988; Super & Harkness, 2002). É devido a esta diversidade cultural que se torna “impossível reduzir a arte a um conjunto de regras susceptíveis de serem aplicadas em toda a parte” (Janson, 1998, p. 9). Por isso, o sentido do belo é um fenómeno flutuante, cujas manifestações podem ser incertas e mesmo “desconcertantes” (Read, 1968, p. 13). Uma definição alargada de arte deve abranger as diversas manifestações, por mais díspares que sejam, independentemente do sentido do belo que cada cultura possa ter, pois todas as manifestações de diferentes povos ou períodos históricos que sejam genuínas nesse sentido são manifestações no domínio da arte. Desta forma, pode dizer-se que o sentido abstracto do belo, ou seja, a *estética*, constitui a base da actividade artística e que a finalidade da arte é a comunicação de sentimentos, ou seja, a *expressão*, em que o sentido do belo é comunicado através de formas específicas e compreensíveis (Read, 1968).

A riqueza e a diversidade das imagens artísticas provenientes de diferentes culturas tem por base “general principles of communication that are shared with language, but realized in forms peculiar to visual representation” (Layton, 1991, p. 148), isto é, princípios gerais de comunicação aplicados a formas específicas de representação visual, princípios esses também partilhados pela linguagem. Neste sentido, a arte acrescenta determinado tipo de qualidades à comunicação visual, assim como acontece no caso da linguagem (Layton, 1991).

Por outro lado, Luhmann (2000), embora reconheça que a arte existe apenas quando há linguagem, considera que a arte é o único fenómeno que possibilita um tipo de comunicação que “in the strict sense of the word” (p. 22), ou seja, no sentido estrito da palavra, contorna a própria linguagem bem como as rotinas que lhe são subjacentes. As formas artísticas são compreendidas como modos de comunicação, sem o recurso à linguagem ou à argumentação. As obras de arte são utilizadas para comunicar através de formas compreensíveis, sem necessitarem de palavras nem de regras gramaticais.

Através da arte é possível “a circumvention of language” (Luhmann, 2000, p. 22), ou seja, prescindir da linguagem na sua qualidade de estrutura de ligação entre a consciência e a comunicação, pois uma obra de arte contém o fenómeno da comunicação.

A arte acontece em toda a parte e pode ser identificada através de “um objecto estético, feito para ser visto e apreciado pelo seu valor intrínseco” (Janson, 1998, p. 9). A arte é “uma expressão transfiguradora” (Régio, 1980, p. 77) da simples expressão espontânea, directa, imediata, “um jogo em que se revelam todas as fundas intenções dos homens” (p. 77). Toda as manifestações artísticas visam o “universal e o eterno, sejam embora locais e transitórios os seus motivos...” (p. 78). Todavia, nem todos os autores atribuem o mesmo peso às perspectivas da dimensão estética e da comunicação simbólica. Joly (1994), considera que a arte resulta muito mais da expressão do que da comunicação acrescentando, ainda, que a imagem pessoal do artista passou a ter um peso importante na apreciação da obra de arte, factor que geralmente não se tem em consideração na análise da obra de arte.

Na tentativa de obtenção de um consenso sobre este assunto, Thomas & Silk (1990), propõem uma definição de arte estruturada em três vertentes genéricas, sendo elas “repleteness, expression and composition” (p. 140), quer dizer, *repleção*, *expressão* e *composição*. O conceito de repleção consiste no facto de uma obra de arte apresentar maior número de aspectos significativos do que um produto que não seja considerado como tal. A repleção, no caso de um desenho considerado como trabalho artístico, diz respeito ao modo como as variações na espessura, densidade e suavidade de uma linha acrescentadas ao objecto que esse desenho representa, contribuem para o seu “artistic impact” (Thomas & Silk, 1990, p. 140). A expressão de uma obra de arte está ligada ao processo de comunicação de sentimentos, estados de espírito e ideias. Por exemplo, o desenho que represente uma pessoa triste mostra o sentimento de tristeza, mas não define expressivamente esse sentimento. A comunicação de sentimentos ou expressão desses sentimentos pode ser obtida através da utilização adequada de determinadas cores ou tipos de linha ou, ainda, de determinada composição gráfica. A composição constitui a vertente de uma obra de arte relativa ao equilíbrio da estrutura. Por exemplo, a forma como os diversos elementos de um desenho estão posicionados entre si, não podem dar a sensação visual de que falta lá algo ou que algo está a mais (Thomas & Silk, 1990).

Uma perspectiva interessante é a de Dewey (1989), segundo o qual a interacção entre os seres vivos e o seu meio envolvente constitui o cerne do processo que é a própria vida. Daí que, submetidos às condições de resistência e conflito permanentes, as características e os elementos do ser e do mundo que estão relacionadas com esta interacção, acrescentam “emotions and ideas” (p. 42) à experiência que ocorre continuamente. É assim que surge a intenção consciente. Nós passamos por uma experiência quando aquilo que é experimentado percorre plenamente o seu curso até à sua consumação. Uma experiência vivida é um todo que contém as qualidades do sujeito que a viveu, estabelecendo-se como unidade auto-suficiente. Arte é, por consequência, uma qualidade que envolve a experiência. Uma experiência estética “is always more than esthetic” (p. 329). Um conjunto de questões e significados não constitui por si um fenómeno estético, mas torna-se estético através de um movimento ordenado e rítmico em direcção à consumação. A matéria da experiência estética é humana e, sendo humana, reflecte a ligação do ser humano à natureza, atingindo por esse motivo a dimensão social (Dewey, 1989).

1.3.2.2 Arte, cultura e sociedade

Na opinião de Hauser (1973), o impulso da arte, ou seja, a espontaneidade artística está profundamente ligada às necessidades sociais, exprimindo-se através de formas que correspondem a essas mesmas necessidades. A espontaneidade não conduz à produção de obras de arte, a formas estilísticas, ou a orientações de gosto, se não estiver relacionada com o meio social ou sem utilizar um meio de comunicação humano. Neste sentido, o autor considera que uma situação social é uma oportunidade impulsionadora de um “acontecimento artístico” (p. 28). A arte, segundo Read (1968) é a forma de expressão de um ideal que um artista realizou plasticamente. O artista, que depende da comunidade, encontra o seu “tom, o seu ritmo, a sua intensidade” (p. 175) na sociedade onde se encontra integrado. A arte é o resultado das “circunstâncias circundantes” (p. 176) associado à “expressão de uma vontade individual” (p. 176).

A experiência estética, argumenta Dewey (1989), constitui uma manifestação, um registo e mesmo a celebração da vida e da existência de uma civilização. Sendo um factor de promoção do seu desenvolvimento, a experiência estética representa “the ultimate judgement” (p. 329), ou seja, a avaliação decisiva da qualidade dessa civilização. Sendo produzida e desfrutada por sujeitos, a experiência estética resulta da interacção desses sujeitos com as culturas em que estão integrados. Numa civilização

existem elementos transitórios e elementos estáveis. Não actuando separadamente, as forças estáveis de uma civilização operam através de múltiplos incidentes pontuais que resultam “meanings that form minds” (Dewey, 1989, p. 329), quer dizer, na construção e organização dos sentidos e significados que estruturam a mente. A arte é a grande força que efectiva esta consolidação. As produções cujo sentido e significado resultaram de uma expressão objectiva perduram, pois tornam-se parte do meio envolvente. A interacção com o meio, a este nível, constitui a charneira da “continuity in the life of civilization” (p. 329). Se os padrões sociais são algo mais do que convenções uniformizadas de exteriorizar acções, é porque esses padrões se encontram impregnados de significados que constituem muitas vezes a tradição. Neste contexto, toda a arte é de uma forma ou de outra, um meio de transmissão destes significados.

1.3.3 A Arte como Factor de Interculturalidade

1.3.3.1 Arte, afectividade e diversidade cultural

Sempre que a arte de outra cultura integra atitudes que impulsionam a nossa experiência autêntica, efectua-se a continuidade dessa experiência, sem que se corrompa a nossa individualidade. Pelo contrário, sempre que isso acontece a nossa experiência integra os novos elementos que, por sua vez, “expand its significance” (Dewey, 1989, p. 338). Assim, a continuidade de uma experiência só se torna efectiva quando essa experiência integra em si valores experimentados a partir de atitudes resultantes do “our own human environment” (p. 339).

A amizade e o afecto, considera Dewey, não se conseguem a partir da informação ou do conhecimento que se tem do *outro*, pois para isso não basta conhecer bem alguém mas sim de viver uma verdadeira amizade. É quando os desejos, os objectivos, os interesses e as reacções do outro passam a ser uma extensão dos nossos que começamos a compreendê-lo. Gradualmente começamos a ver através dos seus olhos, a ouvir através dos seus ouvidos e a aprender com as suas acções, “for they are built into our own structure” (Dewey, 1989, p. 339). O verbo *civilizar* significa instruir nas artes da vida para desenvolver à escala da civilização. Instruir nas artes da vida é algo mais do que providenciar informação acerca delas. Significa comunicar e participar nos valores da vida através da imaginação e é por isso que as obras de arte constituem o meio mais íntimo e intenso de levar as pessoas a partilharem as artes da vida. A civilização não é

positiva, afirma Dewey, porque a humanidade está dividida em grupos incomunicáveis como seitas, raças, nações e classes.

A perspectiva de Dewey tem vindo a ser referenciada por inúmeros autores, entre os quais Clement (1993), Eisner (1997) e Gasman & Epstein (2002). Clement (1993) considera que a apetência das crianças para descreverem e comunicarem assuntos estudados através da investigação e do desenho contribui para realçar o valor da aprendizagem sobre outras culturas, lugares e diferentes períodos históricos, tanto a partir da experiência directa, como do estudo do meio envolvente. Este autor sublinha que a educação artística desenvolve nos alunos a capacidade de responder de uma forma reflectida, crítica e imaginativa a “ideas, images and objects of many kinds and from many cultures” (p. 3).

Eisner (1997), por seu turno, afirma que os estudos em que participou sobre a influência das diferenças culturais nas opiniões estéticas revelaram que os sujeitos pertencentes a diferentes culturas, que tinham interesse em arte e que desenvolviam actividades artísticas, evidenciaram uma forte tendência para o consenso, contrariamente aos sujeitos das mesmas culturas que não se interessavam por arte.

Um dos exemplos concretos que confirma a perspectiva que temos vindo a defender, é dado pela Universidade de Fisk em Nashville, nos Estados Unidos da América do Norte. Na perspectiva de Gasman & Epstein (2002), foi com o primeiro presidente negro, Charles S. Johnson, que nos anos 40 esta Universidade começou a encorajar a integração racial, procedendo a um alargamento da oferta de experiências ao nível do currículo. Foi assim que a Universidade passou a ter exposições de arte, conferências sobre o colonialismo e sessões de filmes “foreign and avant-garde film” (p. 13), ou seja, estrangeiros e progressistas. Neste contexto, a arte foi considerada não apenas na sua dimensão instrumental, ou seja, na docência de cadeiras artísticas ou de história de arte, mas como meio aglutinador de todo o currículo. Este processo contribuiu para que os alunos construíssem um sentido de identidade entre si (Ericson, 1976; Gurin et al. 2002) e proporcionou uma visão aberta e vasta sobre “races and ethnicities” (p. 13).

Segundo Gasman & Epstein (2002), quando diferentes grupos étnicos se juntam, ocorre uma tensão permanente entre integração e desintegração (Mishne 2002; Ogbu, 1992; Roer-Strier, 2000). Este processo de aculturação pode contribuir para a construção de uma nova sociedade e de uma nova solidariedade. Neste sentido, a introdução desta concepção do papel da arte no currículo foi uma forma de proporcionar

aos estudantes o desenvolvimento de um pensamento crítico e imaginativo de modo que a sua participação e a sua voz se articulassem na construção da comunidade. Um currículo em que a arte assume uma tal dimensão constitui um “cultural incubator” (Gasman & Epstein, 2002, p. 19) onde a sociedade transpõe as suas fronteiras através da expansão da sua cultura, “creating a new moral solidarity” (p. 19). O facto de negros e brancos poderem assistir a acontecimentos artísticos na Universidade de Fisk, em conjunto e de uma forma pacífica, contribuiu, naquela época, para desvanecer a ideia de que a segregação era uma componente importante do estilo de vida do sul dos Estados Unidos da América (Gasman & Epstein, 2002).

Como temos vindo a explicitar, cada cultura manifesta uma vasta diversidade de formas de comunicação entre as crianças e os adultos. Esta variedade de formas de comunicação, num contexto multicultural “provide strong supports for children’s development” (Bransford, Brown & Cocking, 1999, p. 97). Nesta sequência, Dewey (1989) sublinha que a arte constitui “a more universal mode of language than the speech” (p. 338), sendo, por isso, considerada um modo de linguagem mais universal que o discurso que deve ser adquirida pelas crianças, tanto na sua componente estética (Read, 1968; Régio, 1980; Joly, 1994), como na sua componente da comunicação (Janson, 1998; Layton, 1991; Luhmann, 2000).

Todas as perspectivas abordadas levam-nos a considerar que a educação pela arte, estruturada numa perspectiva intercultural, para além de favorecer com notória evidência o desenvolvimento da criança, contribui para o enriquecimento mútuo entre as crianças de diversas culturas, instrui nas artes da vida e promove a continuidade da civilização.

1.3.3.2 A imagem como representação da arte de diferentes culturas

Na intervenção experimental do presente estudo, que consistiu num conjunto de actividades de análise e interpretação de formas visuais de diferentes culturas, bem como das respectivas mensagens, foram utilizadas algumas obras de arte originais que constituíram mensagens visuais reais percebidas pelos alunos, de acordo com a perspectiva da comunicação simbólica de uma obra de arte (Janson, 1998; Layton, 1991; Read, 1968). Porém, a impossibilidade de acesso à maioria das obras de arte de diversas culturas implicou forçosamente o recurso a algumas imagens. Daí que a abrangência do conceito de imagem tenha justificado a delimitação do tipo de imagens a utilizar na referida intervenção experimental.

Assim, as imagens do tipo fotográfico ou desenho figurativo que utilizámos incluíam-se na “classe dos signos” (p. 35) designada por *ícone*. Nesta classificação o significante, ou seja, aquilo que é visível ou perceptível, “mantém uma relação de analogia com aquilo que ele representa” (p. 35), isto é, o referente. Este tipo de imagem pode ser ainda fabricado ou manifesto. No nosso caso as imagens utilizadas eram do tipo manifesto, considerando que se assemelhavam aos objectos que representavam. Estas imagens eram compostas por objectos complexos ou por vários objectos simples e complexos, pelo que se podem considerar mensagens visuais compostas por “diferentes tipos de signos” (Joly, 1994, p. 55) ou instrumentos de “expressão e de comunicação” (p. 55).

Deste modo, as imagens que utilizamos na intervenção experimental eram ícones relativos a obras de arte de outras culturas, portadores de mensagens visuais, através dos quais foi possível analisar, em conjunto com os alunos, diferentes padrões culturais, práticas, rituais, usos e costumes (Super & Harkness, 2002). Analisámos, também, a influência de determinados contextos históricos, económicos ou sociais nessas culturas (Paradise, 2002). Foi neste contexto que analisámos o significado do preconceito (Baraja, 1988; Villegas & Lucas, 2002) na relação entre os diversos grupos étnicos existentes na escola (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002) e na sociedade (Mishne, 2002).

Na sequência da nossa abordagem apresentamos a perspectiva de Fischman (2001), segundo o qual o crescente interesse da investigação em educação acerca das experiências visuais e estudos sobre o que se vê e o que é visto reflecte uma inabalável realidade social e cultural: Os elementos essenciais da cultura urbana passam pela imagem enquanto meio onnipresente e onnipotente de circulação de símbolos, signos e informação, intimamente ligado à “continuous expansion of capitalism” (p. 29). A perspectiva deste autor articula-se com a de Torres (2002) e constituem, na nossa opinião, um alerta para a globalização da estrutura social de consumo, cujas consequências em termos de exploração e desgaste dos recursos finitos do planeta podem ter efeitos dramáticos e irreversíveis na sobrevivência da humanidade (Linden, 2000).

Este conjunto de perspectivas sobre o conceito de imagem, ao sugerir que o “homem aprende enquanto vê, e repercute o que aprende por sua vez sobre aquilo que vê” (Hall, 1986, p.80), alerta para a importância da imagem como factor de influência social (Ficher, 1992) e de mudança de atitude (Bandura, 1969). Estes conceitos,

anteriormente abordados, fundamentam a operacionalização da nossa variável independente que se traduziu na referida intervenção experimental.

1.3.3.3 A importância da educação pela arte

A educação pela arte, no contexto da presente investigação, deve ser interpretada como um processo educativo que utiliza a arte como meio de desenvolvimento global da criança e não como processo de formação de artistas. Embora os processos possam aparentar semelhança, a educação de futuros artistas é mais específica e centrada em determinadas capacidades de interpretação e execução sendo, por isso, menos abrangente. Na educação pela arte é utilizada uma estratégia educativa considerada muito abrangente e completa, de acordo com as perspectivas anteriormente abordadas, que irá contribuir para que os jovens possam seguir os seus próprios rumos com elevado número de competências desenvolvidas. No outro caso estamos a lidar com um tipo de formação orientado especificamente para a arte. De acordo com Eisner (1997), a importância da educação pela arte reside, entre outros aspectos, na faculdade de dar expressão às visões mais sublimes do ser humano. Mais do que simples veículo, a arte transforma em metáforas visuais as características, os medos, os sonhos, o melhor da humanidade. Desenvolve, ainda, a nossa sensibilidade e constitui motivo através do qual as potencialidades humanas podem ser exercidas. Para o referido autor, a educação pela arte eleva o que de melhor existe na personalidade da criança.

A educação pela arte realiza-se tanto através de um processo de produção, como através do desenvolvimento da atitude crítica relativa à apreciação e à avaliação estética. Por este motivo, esta disciplina tem nas escolas a grande responsabilidade de desenvolver aspectos fundamentais da criança “which is of intellectual, personal and social significance” (Clement, 1993, p. 2). Este tipo de educação assume a maior importância ao nível pessoal e social, considerando que reforça e modela a aprendizagem das crianças através da definição dos processos de trabalho desde os primeiros anos escolares, nomeadamente ao nível do trabalho de grupo e no respeito pela experiência e referências culturais dos diferentes colegas (Clement, 1993). Na opinião deste autor, a versatilidade da educação pela arte possibilita a interdisciplinaridade relativamente a todas as áreas do conhecimento, tanto devido à facilidade da utilização dos diferentes conteúdos como pelo objectivo comum que constitui a educação global das crianças.

1.3.4 A Criança Enquanto Artista

1.3.4.1 O desenho da criança como resultado de uma actividade artística

A avaliação dos desenhos das crianças como resultado de uma actividade artística tem sido objecto de estudo desde há longa data. Para Luquet (1969), o desenho de uma criança de dez ou doze anos, idade em que geralmente acaba a infância, apresenta um nível de desenvolvimento idêntico ao de um adulto. Segundo este autor, a tendência natural da criança para o desenho “desenvolvida numa cultura especial” (p. 212) propicia o desenvolvimento permanente do indivíduo, uma vez que esta forma de expressão na criança “contribui para o seu desenvolvimento mental” (p. 229).

Por seu turno, Gardner (1982) um dos defensores desta perspectiva, considera que o primeiro aspecto a ter em conta é o enquadramento da análise da produção infantil no âmbito do seu desenvolvimento global. Só nesse contexto tem sentido avaliar adequadamente os comportamentos, as “actions, attitudes and preferences” (p. 95) que cada criança manifesta ao longo desse tipo de actividades. Por volta dos seis ou sete anos, as crianças estão suficientemente desenvolvidas para a tomada de consciência sobre os padrões culturais da sociedade em que estão inseridas, pelo que os trabalhos que produzem deixam de ser “egocentric” (Gardner, 1982, p. 100), podendo então ser considerados como um primeiro *esboço artístico*. Nesta fase, a importância que cada cultura atribui ao desafio educacional, seja no tipo de acompanhamento que é dedicado às crianças, seja nos modelos educativos “pluralistic or monolithic” (p. 101) utilizados, determina a evolução deste esboço artístico. As culturas cujas práticas educativas estimulam nas crianças o gosto pelas actividades artísticas deixam em aberto a possibilidade de uma participação activa ao longo da vida em actividades de âmbito expressivo. Na nossa sociedade, lamenta o autor, as actividades artísticas e expressivas terminam geralmente na passagem para a adolescência.

Os desenhos que as crianças produzem a partir da fase do primeiro esboço artístico (seis/sete anos) funcionam como símbolos estéticos, pois exploram de uma forma completa e expressiva as propriedades de um “graphic medium” (p. 96). Quando funciona de uma forma completa, um desenho evidencia as várias potencialidades de uma *linha*, tais como “thickness, shading, and texture” (p. 96), podendo, em termos de expressividade, transmitir “specific moods, expressions, or emotions” (p. 96). Um desenho que possa ser interpretado de uma forma consistente no contexto de uma

determinada cultura, como sendo triste, alegre, raivoso ou gracioso, está a explorar as propriedades expressivas desse meio gráfico (Gardner, 1982).

1.3.4.2 O desenho como resultado do movimento descritivo e expressivo

O olho e a mão são “the father and the mother” (Arnheim, 1974, p. 171) da actividade artística. Esta expressão curiosa traduz a perspectiva do citado autor, psicólogo e investigador do processo artístico, segundo o qual desenhar, pintar e modelar são comportamentos motores do ser humano, resultantes de dois tipos mais gerais de comportamentos designados por movimento expressivo e movimento descrito. Explorando um pouco mais esta ideia, o autor argumenta que os rabiscos iniciais de uma criança não visam a representação. Reflectem simplesmente uma agradável actividade motora (através da qual a criança exercita os braços) conjugada com a divertida utilização de algo que deixa marcas visíveis, produzidas pelos vigorosos movimentos de vaivém dos braços. A forma, a amplitude e a orientação dos traços são determinados pela estrutura física do braço e da mão e também pelo “temperament and mood” (p. 171) da criança. Este é o princípio do acto expressivo que se manifesta num artista adulto, tanto no momento da criação como nos seus traços de personalidade. Estas “mental qualities” (p. 172) reflectem-se na velocidade, no ritmo, regularidade ou irregularidade e nas formas dos movimentos corporais e, por isso definem as marcas deixadas pelo lápis, pincel ou cinzel do executante na obra produzida, seja criança ou adulto (Arnheim, 1974).

O movimento pode também ser descritivo, pois a acção espontânea pode ser controlada pela intenção de sugerir características, acções ou objectos. Neste âmbito estão os gestos das mãos, dos braços e mesmo do corpo todo, quando pretendemos descrever ou imitar alguém, reforçar uma frase ou sugerir um objecto. As representações figurativas descritivas têm a sua fonte motora no movimento descritivo. Estes aspectos do comportamento motor são evidentes nas crianças e podem ser observados nos seus desenhos, tanto nos movimentos físicos registados por utensílios riscadores como nos gestos representativos de algo que elas tentam transpor para esses desenhos. Deste modo, tal como é importante e característica a sequência com que o artista elabora a sua obra, assim a ordem com que uma criança produz os vários elementos nos seus desenhos é de grande relevância para o sentido psicológico do trabalho e “should not be neglected in research” (Arnheim, 1974, p. 173).

1.3.4.3 Influência cultural e social no desenho da criança

Um outro aspecto relativo aos desenhos das crianças está associado à escolha do assunto desenvolvido no desenho, uma vez que pode indicar a influência cultural na criança. De acordo com Thomas & Silk (1990), embora a maioria das crianças de diferentes regiões escolha assuntos relativamente aproximados, em alguns casos a escolha pode incidir em animais específicos, como o camelo, no caso de determinadas regiões africanas e a vaca em determinadas regiões da Índia. Noutros casos a escolha da figura humana está associada a determinadas actividades de carácter profissional, doméstico ou outras. Os referidos consideram, ainda, que alguns estudos apontam para a influência da “religion, traditions, economic situations” (p. 68) ou outro tipo de características culturais, na escolha de tópicos a desenvolver nos desenhos. A influência cultural pode ser igualmente detectada na escolha ou mesmo na cópia de temas relativos a desenhos ou imagens desenvolvidas por outras pessoas. Este material, ao ser referenciado ou copiado, exerce uma poderosa influência nas “character of their drawing” (Thomas & Silk, 1990, p. 68). Por seu turno, a influência social pode ser veiculada através da intervenção dos adultos relativamente à produção de desenhos. Os pais ou professores que estimulem este tipo de produção e que solicitem a sua descrição às crianças contribuem para que estas adquiram o gosto por esta actividade. Estas crianças produzem desenhos porque sabem que será uma forma de serem reconhecidas e “admired” (p. 70). O fenómeno contrário pode ocorrer nas famílias que depreciam os desenhos e, por consequência, as próprias crianças, por não compreenderem a complexidade e o valor desta forma de expressão.

Um outro factor de influência social consiste na possibilidade de um desenho ser compreendido por outras crianças da mesma idade ou mais velhas. Este aspecto pode levar a criança a desenhar para comunicar com os outros, situação que constitui “motivation to make drawings” (p. 70).

1.3.4.4 O desenho como unidade cognitiva e afectiva

Embora o desenho deva ser analisado e interpretado como uma unidade, aspecto fundamental que iremos adiante explicitar, gostaríamos de apresentar a perspectiva de Di Leo (1991) sobre as duas componentes fulcrais de um desenho infantil. Também este autor é bem explícito quando afirma que “uma dicotomia separando cognição e afecto é justificada apenas como um expediente para facilitar a apresentação do complexo processo em consideração” (p. 34). Desta forma, o autor considera que perante um

estímulo relativamente neutro, a criança tenderá a desenvolver uma resposta de carácter essencialmente cognitivo. O distanciamento afectivo da criança em relação a um estímulo apresentado por outra pessoa, tende a favorecer a produção de um desenho que possa expressar “nível de maturidade intelectual da criança” (p. 60), como acontece com “os desenhos da figura humana” (p. 41). Quando a criança desenha espontaneamente, escolhendo ela própria o tema, a tendência é para expressar os seus “interesses e necessidades” (p. 52). O referido autor considera que a maioria das crianças escolhe livremente a casa como tema, aparentemente por simbolizar o local onde se encontram os afectos e a segurança, “necessidades básicas que encontram preenchimento na vida familiar” (p. 52). No entanto, “a projecção inconsciente de aspectos emocionais da personalidade” (p. 60) no desenho não é reconhecida como técnica projectiva, uma vez que, relativamente a este tipo de projecção, o “método analítico produziu, geralmente, correlações pobres” (p. 60). Para o autor, “o elemento subjectivo na interpretação de desenhos introduz variáveis praticamente incontrolláveis” (p. 60).

Apesar desta análise crítica, Di Leo defende a sua convicção de que um desenho deste tipo constitui o reflexo da personalidade do autor, considerando que expressa tanto “aspectos afectivos da personalidade” (p. 61) como aspectos cognitivos. O método analítico, ao procurar “símbolos específicos de significados arquetípicos e psicanalíticos” (p. 61), quebra a regra fundamental da análise de um desenho como uma unidade, ou seja, um todo (Caligor, 1960; Di Leo, 1991; Machover, 1965; Pestana e Páscoa, 1998; Raven, 1951; Runes, 1990; Schilder, 1950/1970).

1.3.5 Características Psicológicas do Desenho da Figura Humana

1.3.5.1 Validade dos desenhos projectivos para os estudos comparativos

O método dos desenhos projectivos controlados torna possível, a partir de conjuntos de registos, a informação sobre o modo específico como as crianças e os jovens pensam, permitindo ainda a avaliação das características entre géneros. Pode ser igualmente utilizado para demonstrar a influência de ambientes diferenciados sobre o desenvolvimento do pensamento e do comportamento e para estudar os modelos culturais inerentes a diferentes grupos sociais. Este método permite a análise do modo como uma criança em particular reage ao seu próprio ambiente, por comparação com as reacções de outras crianças num ambiente idêntico. Através do referido método podem ser determinados os resultados de um lar equilibrado ou não estruturado, de um

ambiente social estável ou em ruptura, de padrões culturais diversificados, de diferentes princípios educativos, ou de mudanças nos ambientes geográficos das crianças e simultaneamente das reacções individuais destas crianças a essas situações (Raven, 1951). “Assim, o desenho transforma-se num instrumento que fornece dados necessários ao diagnóstico que a Psicologia, a Psicossociologia ou as Ciências Médicas pretendem efectuar em relação a uma criança ou a um jovem em situação escolar” (Estrela, 1994, p. 383).

1.3.5.2 Utilização do desenho como teste de adaptação social

Para além da avaliação do nível mental, o desenho pode ser utilizado como meio de revelação da adaptação da criança à família, à escola ou à sociedade em geral, conforme sugere Boutonier (1959). De acordo com este ponto de vista, o desenho aplicado enquanto teste projectivo permite a revelação de disposições profundas da criança, possibilitando uma apreciação qualitativa muitas vezes evidente. Os princípios em que assentam os diversos modelos de interpretação do desenho são certamente válidos, considerando que frequentemente um traumatismo manifestado por uma criança pode ser identificado nos seus desenhos, por vezes de uma forma chocante. Teoricamente parece ser possível, reconhece a referida autora, que as numerosas tentativas para a aferição de testes de desenho possam conduzir a algo comparável à dos testes projectivos, como o teste de Rorschach. No entanto, neste domínio o objectivo dos investigadores é muito mais o de compreender a criança do que a sua classificação num determinado grupo.

Numa perspectiva transversal, a partir destes desenhos pode ser identificada a influência que o meio exerce sobre a criança, a riqueza ou pobreza social cultural e económica dos lugares em que lhe é permitido interagir com as outras pessoas e com o mundo, a diversidade ou limitação dos universos que promovem a sua sensibilidade. Numa perspectiva longitudinal, é ainda possível seguir a evolução de uma criança, através da comparação de desenhos seus realizados em períodos diferentes (Boutonier, 1959).

Nesta sequência, o que se pode encontrar no desenho de uma criança é a expressão directa de tudo o que toca essa criança. Ao desenhar, a criança representa o que constitui o seu objecto de desejo ou de medo, tornando-se autora (uma vez que há produção) num processo em que é mestra. Por outro lado, o acto de desenhar pressupõe uma atitude afectiva que é objectivamente diferente do desejo ou do medo que a criança

exprime. De facto, não se trata de uma expressão provocada por mecanismos reflexos, como os gritos, mas sim de uma expressão criativa, tendo em conta que o desenho é um meio de expressão da criatividade da criança. É através do desenho que a criança toma consciência do seu poder intrinsecamente humano de criar, ou seja, de produzir pela sua acção pessoal uma obra susceptível de ser apreciada por outros e relativamente independente de si mesma (Boutonier, 1959).

1.3.5.3 Breve história da evolução do desenho da figura humana

A livre escolha da figura humana tem sido o tópico mais procurado na maioria dos estudos sobre desenhos de crianças (Thomas & Silk, 1990), uma vez que a faculdade destes desenhos para revelarem a personalidade dos seus autores tem sido reconhecida, desde há muito, por investigadores e psicólogos. Schilder (1970), considera que “the image of the human body” (p. 11) consiste na ideia acerca do nosso corpo que cada um de nós forma mentalmente, ou seja, a forma como nós vemos o nosso corpo. Segundo Schilder, o termo “body-image” (p. 11) abrange vários aspectos e não apenas uma simples percepção. Na opinião de Caligor (1960), Schilder defende que este é um conceito mais dinâmico que estático, considerando que o indivíduo percebe a imagem do seu corpo como uma forma estrutural única, “gestalt” (p. 3), que se encontra em permanente transformação e adaptação no processo de interacção com meio.

Segundo este ponto de vista, nos desenhos da figura humana verifica-se a permanência de esquemas gráficos que podem ser observados e descritos, nomeadamente as relações entre elementos gráficos como linhas rectas, linhas curvas e ângulos e a interpretação da agressão, agudeza e irregularidades dos contornos, proporções, dimensões, imperfeições, modo de conclusão de linhas, estereotípias (tendência para a manutenção da mesma ideia ou movimento), etc. Deste modo, pode afirmar-se que neste tipo de desenhos existem aspectos estruturais relativamente persistentes que reflectem os traços básicos da personalidade (Caligor, 1960). Embora o desenho constitua uma actividade psíquica bastante complexa, Schilder (1970), considera que a criança consegue uma satisfação plena com os seus desenhos, pelo que a forma como as crianças desenhavam as figuras humanas reflecte verdadeiramente o seu conhecimento e a sua experiência sensorial acerca da imagem do corpo. De acordo com a perspectiva de este autor “the body-image is mental picture as well as perception” (p. 106). Assim, o que as crianças exprimem nestes desenhos é a conjugação da imagem mental do seu corpo com a percepção que dele têm.

Caligor (1960) explica que Schilder concebeu a noção fundamental entre auto conceito, a sua projecção no desenho e a potencialidade deste enquanto instrumento susceptível de evidenciar dinâmicas internas do indivíduo que, geralmente, não se conseguem avaliar. Este tipo de pensamento criativo que integra a teoria analítica, a projecção gráfica e a percepção gestaltista, no quadro de um conceito clínico, tem servido de base para uma aplicação do desenho de figuras humanas como técnica projectiva.

De acordo com a psicologia da Gestalt, definida por Pestana e Páscoa (1998), “a consciência se estrutura e decompõe em elementos mais simples – as sensações, as quais por associação formam a percepção” (p. 95). Na opinião dos citados autores, a teoria Gestalt defende o ponto de vista de que “os fenómenos são percebidos na sua totalidade, sem dissociar os elementos do contexto em que se situam e que lhes atribui significado. Esta teoria postula o primado do todo sobre as partes” (p. 95). Decorrendo desta perspectiva, o todo é mais do que a soma das partes (Pestana e Páscoa, 1998). Segundo Runes (1990), as partes constituintes devem a sua existência ao todo e é da estrutura do todo que as partes adquirem as suas características. “O conceito de Gestalt é utilizado tanto a níveis físico e fisiológico, como psicológico e em psicologia aplica-se tanto à organização sensorial original como aos processos intelectuais e associativos superiores da mente” (p. 174). A escolha do desenho da figura humana como instrumento de recolha de dados para o nosso estudo deveu-se, entre outros aspectos, às perspectivas dos autores anteriormente abordados.

1.3.5.4 O desenho da figura humana como instrumento projectivo

Na opinião de Raven (1951), o objectivo da chamada “Controlled Projection” (p. 25), ou seja, da projecção controlada é a obtenção de registos para estudos comparativos sobre o sentido e o significado que a criança atribui a acontecimentos e situações do dia-a-dia e sobre o modo como ela organiza o seu pensamento e o seu comportamento ao realizar essas projecções. O interesse dos professores de Arte nos desenhos infantis enquanto expressão artística, tem-se centrado essencialmente na evolução do desenho em função da idade e das fases em que a criança se vai tornando apta a adquirir determinadas técnicas ou capaz de se exprimir e libertar a sua imaginação. Para a maioria destes professores, mais importante que ensinar as crianças a desenhar, é desenvolver a sua capacidade natural para desenhar de forma a manterem ao longo da sua vida essa capacidade de se exprimir através do desenho. Esta tendência geral para o

desenvolvimento da capacidade de expressão artística, argumenta o referido autor, tem resultado no levantamento de questões sobre o que os desenhos de crianças exprimem e sobre o processo de aferição dos desenhos para posterior comparação entre eles. Na tentativa de encontrar respostas para estas perguntas, os investigadores têm comparado desenhos de crianças com base na premissa de que estes constituem produtos da actividade intelectual, sendo inclusivamente reconhecidos como instrumento de medição de inteligência. A partir do prazer que a maioria das crianças manifesta no acto de desenhar, foram feitos estudos que seguiram o desenvolvimento da criança desde os primeiros rabiscos até à descrição realista do retrato de um homem ou de um objecto familiar. Nesta sequência, tornou-se evidente que desenhar é, essencialmente, um meio que possibilita à criança expressar pensamentos, sentimentos, desejos, intenções e planos de acção, muitas vezes com espantosa precisão. O acto de desenhar possibilita ainda a recordação de momentos passados, o registo de momentos presentes e a comunicação das nossas ideias aos outros. Mas acima de tudo, através do desenho, algo pode ser possuído e acarinhado, desenvolvido e melhorado ou intencionalmente distorcido, denegrido e destruído (Raven, 1951).

Para os estudos comparativos, a importância do desenho reside no facto de, após o prazer que a sua conclusão deu ao seu autor, passar a constituir um registo que não necessita de ser descrito e que não é sujeito a alterações em função de qualquer descrição ou interpretação. As condições em que um desenho é realizado podem ser diversificadas e controladas. Estes registos podem ser interpretados, comparados e agrupados com outros realizados por outras pessoas, ou pela mesma pessoa. Estas interpretações podem ser feitas por diferentes observadores, em conjunto ou separadamente, com ou sem conhecimento mútuo acerca da opinião de cada um. Os desenhos podem ainda ser comparados com a interpretação do próprio autor (Raven, 1951). Contudo, um estudo desta natureza corre um grande risco se não considerar o desenho como uma unidade organizada. De facto, é no seu todo que um desenho deve ser analisado e compreendido e a sua análise deve assentar em critérios de avaliação correctamente definidos (Caligor, 1960; Di Leo, 1991; Machover, 1965; Raven, 1951; Schilder, 1970). Além disso, esta avaliação depende bastante da experiência e do treino do avaliador, bem como da intenção com que a análise é realizada (Raven, 1951).

O passo decisivo que levou o desenho da figura humana a ser reconhecido como teste de avaliação do coeficiente de inteligência foi dado por Goodenough (1926). Na sua investigação, a autora sugere que alguns factores presentes nos desenhos

espontâneos das crianças estavam relacionados com o seu desenvolvimento intelectual global. Na sua opinião, esses desenhos constituíam “a mean for the study of mental growth” (p. 80), de grande utilidade tanto para o educador como para o psicólogo e que, correctamente compreendidos, estes desenhos poderiam “contribute much to our knowledge of child interests and personality traits” (p. 80). A necessidade de uniformização dos desenhos que possibilitasse a elaboração de uma escala de pontuação para avaliação da maturidade intelectual implicou a selecção de um tema. Por esse motivo, o desenho de um homem foi o tema que, entre outros aspectos, demonstrou ser “universal interest and appeal” (p. 16). Este teste passou a ser designado por “Draw-a-Man Test” (Harris, 1963, p. 1).

A partir de uma revisão do *Teste do Desenho-de-Um-Homem* de Goodenough (1926) e posteriormente adaptado por Harris (1963) concluiu que, embora as influências culturais nos desenhos sejam evidentes em diversos aspectos, tais como vestuário, objectos secundários ou acções sugeridas nas figuras desenhadas, estes elementos não influenciaram a pontuação dos testes. Por este motivo, Harris considera que o citado teste “has been rather used as a culture free intelligent test” (p. 133).

Para justificar este ponto de vista a autora afirma que a maioria dos investigadores reconhece que o progresso das crianças através dos “estádios ou períodos de desenvolvimento” (Piaget, 1983, p. 14) pode ser observado nos esquemas que elas usam para desenharem a figura humana. Entende-se por esquema, neste caso, a forma específica de desenhar a figura humana através da acentuação de determinadas formas e elementos gráficos, forma esta que “It changes with development and learning” (Harris, 1963, p. 229). Para alguns investigadores, observa Harris (1963) existe um simbolismo universal nos desenhos através do qual as crianças descrevem ideias ou verdades “not available to them cognitively but arising out of the individual or racial unconscious” (p. 229), ou seja, que não se encontram assimiladas em termos cognitivos mas que emergem do inconsciente individual ou racial, simbolismo esse que é determinado pela cultura. Os estudos transculturais (Díaz-Aguado, 1998; Harris, 1963), sugerem que a cultura determina a forma de elaboração do esquema que as crianças utilizam para desenhar a figura humana, sendo esta influência mais intensa à medida que as crianças vão crescendo (Harris, 1963). Contudo, a forma mais geral deste esquema, parece ser determinada pelos mecanismos psicológicos da percepção e da conceptualização da forma humana (Caligor, 1960), ou seja, “the image of the human body” (Schilder,

1970, p. 11), “which processes are similar from culture to culture” (Harris, 1963, p. 229).

Na perspectiva de Machover (1965), sempre que alguém desenha uma pessoa, recorre necessariamente às referências que se encontram memorizadas, sobre si próprio e sobre os outros. A organização do “*self*” (Winnicott, 1997, p. 7), ou seja, do *eu*, é fundamentalmente selectiva, tanto em termos de centralidade do ego, como na definição das atitudes e resulta “d’expériences, d’identifications, de projections et introjections” (Machover, 1965, p. 380), sendo o termo *introjecção* relativo a incorporações imaginárias no *self* de objectos ou pessoas amadas ou odiadas. Consequentemente, a imagem que representa a pessoa desenhada está intimamente ligada ao *self*, estando as características dessa imagem directamente associadas a todos os factores referidos. Machover (1965) argumenta que uma pessoa conhece um elevado número de sujeitos com características específicas, pelo que no processo de criação de um único personagem, alguns “determinants conscients et sub-liminaires” (Machover, 1965, p. 380) determinantes conscientes e subliminares são transmitidos para o desenho, cuja função é conduzir a pessoa através da representação gráfica da “l’unité fugitive qu’est le corps” (p. 380) humano. Na produção do desenho da figura humana várias fontes podem ser utilizadas, sendo as mais comuns, os factores morfológicos da idade e do sexo, geralmente utilizados como referências pessoais. Os estereótipos culturais e sociais constituem igualmente fontes referenciais. As imagens únicas e pessoais da própria experiência íntima de uma pessoa combinam-se com as suas imagens sociais. Machover afirma que todas estas imagens se confundem na projecção “subtil et complexe” (p. 381) do *self*. Os aspectos motores e expressivos considerados como características formais e estruturais de um desenho estão fundidos no conteúdo do desenho (Arnheim, 1974; Gardner, 1982; Machover, 1965). É precisamente neste ponto que o desenho da figura humana se destaca dos princípios relativos ao movimento expressivo que ocorre noutros contextos (Machover, 1965).

1.3.5.5 O desenho da figura humana na comparação entre grupos culturais

Weiss (1981) aplicou o “Goodenough-Harris Drawing Test (G-HDT)” (p. 159), ou seja o *Teste do Desenho de um Homem* de Goodenough (1926) e posteriormente revisto por Harris (1963), internacionalmente designado por G-HDT, a um grupo de 73 crianças descendentes dos índios dos Andes localizados no Peru e a um outro grupo de 31 crianças pertencentes a uma tribo índia da floresta tropical igualmente localizada no

Peru, embora com poucos contactos com a restante população. Estes dois grupos apresentavam tradições históricas distintas. As principais diferenças entre estes grupos consistiam nas “logical cognitive strategies» (Weiss, 1981, p, 164), na “formal academic education” (p. 165) e na “representational art” (164). A investigadora comparou os resultados dos testes destes dois grupos com os resultados obtidos por Harris (1963) relativamente às crianças norte americanas. A referida investigadora concluiu que a amostra do grupo índio da montanha, integrada na população peruana e sujeita à educação académica formal obteve resultados idênticos à amostra do grupo norte-americano. No entanto, o grupo índio da floresta tropical apresentou resultados “significantly below” (p. 163). Weiss (1981) sugere que as diferenças culturais, particularmente as que dizem respeito à educação académica formal e ao tipo de representação artística, têm um influência decisiva na pontuação do referido teste. Esta investigadora considera que o teste do desenho da figura humana só pode ser utilizado para comparar grupos culturalmente diversos, desde que os mesmos tenham sido sujeitos a uma “regular and prolonged exposure to formal education” (p. 164).

Roer-Strier, Weil & Adan (2001) utilizaram o *Teste do Desenho-De-Um-Homem* de Goodenough (1926) num estudo que visava a análise das interações, relações informais e manifestações de tolerância entre crianças e respectivos pais, religiosos e seculares, numa escola de Jerusalém, Israel. Na perspectiva destes investigadores, o *Teste do Desenho-De-Um-Homem* tem sido utilizado no âmbito da pesquisa intercultural como base para comparação entre grupos culturalmente distintos, assim como tem servido para “evaluating cultural perceptions” (Roer-Strier, Weil & Adan, 2001, p. 12). O teste foi utilizado de acordo com as regras inicialmente estipuladas, embora com uma alteração. No seu procedimento, estes investigadores deram indicação para os alunos desenharem dois personagens na mesma folha, rapaz ou rapariga, sendo um dos personagens religioso e o outro secular. Além disso, foi indicado que as crianças escrevessem duas pequenas frases dizendo o que pensavam ser uma criança religiosa e uma secular (Roer-Strier, Weil & Adan, 2001). Estas alterações foram igualmente introduzidas no presente estudo tendo, por esse motivo, justificado a alteração da designação do teste, como foi salientado anteriormente.

A aplicação do *Teste do Desenho-De-Um-Homem* no estudo de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), teve contornos ligeiramente diferentes dos indicados por Goodenough (1926) e Harris (1963), embora os seus resultados tenham sido equivalentes, uma vez que permitiu que as crianças expressassem as suas “perceptions, attitudes, relationships,

and inner world” (p. 13). Este estudo revelou que as crianças religiosas desenhavam o personagem religioso maior e mais próximo do topo da página, padrão que ocorreu com as crianças seculares que, neste caso, desenharam o personagem secular maior e mais próximo do topo da página. Em alguns casos, as crianças desenharam linhas divisórias entre os dois personagens. De acordo com os referidos autores, comparações estabelecidas entre os vários estudos que utilizaram o *Teste do Desenho-De-Um-Homem* sugerem que a dimensão e a saliência étnica (Wagner et al., 2002) correspondem à auto-identidade e à identificação com o grupo de pertença (Roer-Strier, Weil & Adan, 2001).

Silva (2002), num estudo cuja intenção era compreender o modo como alunos de três classes multiculturais “interpretam a sua sala de aula e que representações fazem da mesma” (p. 401), utilizou o desenho da sala de aula como instrumento de recolha de dados. Nesses desenhos os alunos desenharam figuras humanas com uma frequência que justificou uma análise deste elemento específico desse desenho. Neste sentido, a análise estatística da globalidade dos desenhos das três classes indicaram que “os alunos lusos desenharam alunos lusos e os não lusos desenharam lusos” (p. 427). Este interessante estudo português indicou, ainda, que os angolanos desenharam “mais lusos que o esperado” (p. 427) e que os alunos de Cabo Verde desenharam “muito mais não lusos do que se esperaria” (p. 427). Assim, através das características projectivas do desenho infantil, Silva sugere que a etnicidade assume grande significado nas interacções entre todos os elementos das três classes que constituíram a amostra seleccionada para o seu estudo.

1.3.5.6 O teste do desenho-de-duas-pessoas (TDDP)

Os testes fundamentados no desenho da figura humana, de acordo com a nossa abordagem, têm vindo a ser estudados e desenvolvidos por vários investigadores, resultando em diferentes designações consoante as perspectivas de cada um deles. Para a nossa investigação e devido: a) ao seu âmbito intercultural; b) à escolha das variáveis; c) ao tipo de dados que pretendemos recolher através deste teste, decidimos adoptar como ponto de partida a designação de Machover (1965) *Teste do Desenho-de-Uma-Pessoa*. A esta designação acrescentámos uma referência à alteração processada por Roer-Strier, D., Weil, S. & Adan, H. (2001) no seu estudo intitulado “The Unique and the Unifying”, por nós abordado na secção anterior. A alteração do *teste da figura humana* processada pelos citados autores consistiu no facto de se acrescentar uma

segunda figura desenhada, passando o teste a ser constituído pelos desenhos de duas pessoas numa única folha de papel. A intenção dos autores, tal como a nossa, foi a de estabelecer a comparação entre grupos culturalmente distintos. Nesta sequência, a designação do nosso teste passou a ser *Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas*, sendo a sua referência abreviada TDDP.

O procedimento para a recolha e tratamento dos dados obtidos pelo teste, no âmbito do processo experimental do nosso estudo, não foi adaptado de nenhum dos autores abordados, uma vez que o âmbito da sua utilização se situava na área da Psicologia. Desta forma, optámos por definir o nosso próprio procedimento relativamente a esta matéria, assunto que será desenvolvido no capítulo relativo à Metodologia, especificamente na secção intitulada “Definição dos elementos indicadores da modificação de atitude e do instrumento relativo à sua medição”.

1.3.6 Síntese

A relação entre arte e interculturalidade analisada nesta secção constituiu o tópico chave da nossa abordagem teórica. A arte, apesar de ser um conceito de difícil definição, abrange a prática lectiva através da qual são integrados os domínios cultural e social. Assim, procedemos à análise aprofundada do conceito e significado da arte no contexto cultural, nas perspectivas da manifestação estética e da comunicação simbólica e, ainda, na dimensão social devido ao facto da experiência estética constituir a celebração da vida e da existência de uma civilização.

Na nossa abordagem tivemos oportunidade para evidenciar a arte enquanto factor de interculturalidade, uma vez que este fenómeno contribui para realçar nas crianças o valor das expressões artísticas das diversas culturas e da cooperação nos trabalhos de grupo. Além disso, sendo a arte um tipo de linguagem mais universal que o discurso, a variedade de formas de comunicação artística num contexto multicultural parece favorecer o desenvolvimento das crianças.

Na actividade de desenhar as crianças manifestam acções, atitudes, preferências e comportamentos, podendo ser ainda detectadas influências culturais e sociais nos seus desenhos. Nesta sequência, realçámos as potencialidades do desenho da figura humana, nomeadamente como instrumento projectivo, cuja utilização no âmbito dos estudos interculturais tem servido como base de comparação entre grupos culturalmente distintos. A escolha do desenho da figura humana como instrumento de recolha de dados para o presente estudo deveu-se a diversos aspectos sendo de destacar a faculdade

destes desenhos para revelarem a personalidade dos seus autores. Este aspecto é consensual entre os vários investigadores abordados, assim como é igualmente consensual o facto da educação pela arte, ou seja, a utilização da arte como estratégia formativa, favorecer com notória evidência o desenvolvimento global da criança.

II METODOLOGIA

2.1 Descrição da Experiência

2.1.1 Objectivos

Com o presente estudo pretendemos induzir, através de uma intervenção experimental, uma mudança de atitude num grupo de alunos de uma turma, criando, deste modo, condições para que os alunos minoritários em termos étnicos e culturais se sentissem integrados nessa turma. Assim, os objectivos gerais definidos para esta investigação foram:

- a) contribuir para a promoção do respeito pelas culturas diferentes através de uma abordagem artística.
- b) contribuir para a integração na turma de alunos pertencentes a minorias étnico/culturais.
- c) avaliar a eficácia das estratégias de intervenção através da mudança de atitude de um grupo de sujeitos.

2.1.2 Hipóteses da Investigação

As competências gerais que se devem promover gradualmente ao longo da educação básica, de acordo com o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais”, sustentam-se num conjunto de princípios e valores orientadores propostos pelo Currículo do Ensino Básico, de entre os quais se destaca “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (DEB, 2001, p.15). Assim, no âmbito das Artes Visuais, a competência específica “Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular” (p. 158), emergente do referido princípio orientador, aponta para o domínio da educação para a diversidade étnica e cultural. Neste contexto, tanto o princípio orientador como a competência específica referidos, implicam uma mudança de atitude (Baraja, 1988; Bandura, 1969; Ficher, 1992) no sentido da aquisição de uma atitude intercultural por parte dos alunos, conforme explicitámos anteriormente (Conseil de l’Europe, 1989; Barbosa, 1996; Cortezão e Stoer, 1996).

Por sua vez, a competência específica “Interpretar mensagens na leitura de formas visuais” (p. 158), pertencente ao domínio da Comunicação Visual constituía, de entre

várias, a que melhor se adequava à operacionalização da intervenção experimental (variável independente) do nosso estudo, devido à sua abrangência formal e cultural.

De acordo com esta perspectiva, algumas questões foram colocadas, nomeadamente se as actividades ou “Unidades de Trabalho” (DEB, 2001, p. 161) de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais contribuiriam para uma mudança de atitude no sentido intercultural que conduzisse à valorização dos elementos de âmbito estético e artístico pertencentes a diversas culturas. A nossa experiência docente sugeria que estas actividades:

- a) constituíam um excelente meio de introdução de conteúdos;
- b) podiam ser abordadas de acordo com diversos pontos de vista;
- c) promoviam o debate e a troca de ideias e experiências.

Outra questão que colocámos foi saber até que ponto as referidas Unidades de Trabalho poderiam contribuir para integrar alunos pertencentes a diferentes grupos étnico/culturais numa determinada turma. Estas questões remetem-nos para alguns pontos importantes abordados no Enquadramento Teórico, nomeadamente:

a) a importância e urgência da educação intercultural (Conseil de l’Europe, 1989; Hessari & Hill, 1989);

b) a importância que o relacionamento cooperativo e a descentração afectiva intelectual e moral têm no desenvolvimento da criança (Ericson, 1976; Marchand 2001);

c) a importância que as actividades relativas à cultura tradicional dos alunos, a interacção entre os vários grupos étnicos e o conhecimento sobre outras culturas têm no contexto de uma educação intercultural bem fundamentada e estruturada (Díaz-Aguado, 1988; Barbosa, 1996; Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002);

d) a importância que o contacto e a compreensão de formas artísticas de diferentes culturas têm no desenvolvimento das crianças (Dewey, 1989; Clement, 1993; Eisner, 1997; Bransford, Brown & Cocking, 1999; Gasman & Epstein, 2002).

Além disso, o estudo de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), aplicado a grupos étnicos diferentes, sugere a probabilidade de se obterem respostas para este tipo de questões. Estas referências atestam e fundamentam a estruturação de hipóteses a partir das questões formuladas. Nesta sequência, as hipóteses do nosso estudo são as seguintes:

H₁- as Unidades de Trabalho relativas à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a elementos artísticos de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, podem contribuir para que uma turma do

2º ciclo, étnica e culturalmente diversa, modifique a sua atitude no sentido intercultural, passando a respeitar e a valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

H₂- estas Unidades de Trabalho podem contribuir para integrar nessa turma alunos pertencentes a minorias étnico/culturais.

2.1.3 Design do Estudo

2.1.3.1 Justificação da opção por um design quasi-experimental

A necessidade de elaborar um plano que nos permitisse dar resposta à problemática levantada, colocou-nos perante a encruzilhada paradigmática quanto ao método científico a utilizar, situação que vários autores têm tentado recentemente equacionar. Landsheere (1986) considera, por um lado, que as investigações qualitativas podem ser demasiado limitadas para constituírem referência nas políticas educativas. Por outro lado, as medidas efectuadas pela investigação quantitativa em educação poderão ser generalizáveis, mas são tão grosseiras que não conseguem atingir a riqueza dos pormenores observados pela investigação qualitativa. Nesta sequência, o citado autor sugere que um programa de investigação em educação deve integrar estudos qualitativos e quantitativos, com a utilização de pequenas amostras não representativas e planos *quasi-experimentais*, onde se possam desenvolver técnicas que permitam a testagem de hipóteses, de modo a “deixarmos de desperdiçar uma energia preciosa num debate que, pensamos nós, achou a sua finalidade” (Landsheere, 1986, p. 65).

Este valioso ponto de vista levou-nos à estruturação de um *design* adequado a um estudo com as características anteriormente definidas, onde pretendemos aplicar, numa primeira fase, um estímulo pedagógico a um grupo experimental e medir a consequente mudança de atitude, comparando-a com a de um grupo de controlo. Assim, e tendo em consideração que a Educação constitui uma área onde existem sérias limitações na selecção dos sujeitos ou na atribuição de condições de manipulação de variáveis, o leque de opções relativamente ao tipo de *design* a estruturar ficou relativamente limitado. Pelas limitações apontadas, os *designs quasi-experimentais* (Tuckman, 2000) são os mais aconselhados nos casos em que não seja possível o controlo experimental absoluto. Outra limitação que nos remeteu para este tipo de *design* foi o facto de não ser possível seleccionar aleatoriamente a amostra, o que nos remeteu para o modelo do *design* quasi-experimental com grupo de controlo não equivalente. Os procedimentos

relativos a este *design* são os mesmos de um *design* verdadeiramente experimental com recurso a um grupo de controlo e com a aplicação de pré e pós-testes, excepto na selecção da amostra que, não sendo aleatória, pode ser constituída por duas turmas-intactas não-equivalentes (Tuckman, 2000).

2.1.3.2 Definição operacional das variáveis

Nesta sequência, torna-se necessário apresentar a estrutura do *design* do estudo que passa pela definição operacional das variáveis. A definição operacional de uma variável pode ser construída de acordo com as operações ou procedimentos que têm de ser realizados para que ocorra o fenómeno que se pretende estudar (Tuckman, 2000). De acordo com este ponto de vista, a intervenção foi iniciada com a primeira aplicação do *Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas* (TDDP), ou seja aplicação do pré-teste às duas turmas, para averiguar o estado inicial dos sujeitos relativamente à variável que pretendemos medir – variável dependente – constituída pela atitude da turma em relação às diferentes culturas. Na segunda fase e após este procedimento, a turma experimental foi submetida a uma intervenção, ou seja, ao tratamento experimental – variável independente – constituído por uma Unidade de Trabalho relativa à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a elementos artísticos de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. A terceira fase ocorreu após a conclusão da intervenção na turma experimental, momento em que as duas turmas foram novamente submetidas ao TDDP, isto é, pós-teste, para determinação de possíveis alterações nas atitudes de cada turma em relação ao pré-teste e, também, entre a turma experimental e a turma de controlo.

Nesta sequência foi desenvolvida uma quarta fase, onde os sujeitos da turma experimental foram submetidos a um questionário com o objectivo de compreender as implicações dos resultados obtidos pelo processo experimental, no âmbito da dinâmica do grupo. O questionário foi construído também com a intenção de detectar e identificar a influência da variável interveniente no processo experimental, o que veio a acontecer.

Como já tivemos a oportunidade de explicitar, a influência que a relação entre minorias étnicas e sociedade de acolhimento exerce nas interacções entre pares, através da comunidade em geral e do clima de escola, constitui uma variável interveniente no processo que, não podendo ser medida, terá sido eventualmente detectada através dos dois instrumentos, conforme explicitamos no final deste capítulo.

2.1.4 Campo de Estudo e Caracterização da Amostra

2.1.4.1 Definição do contexto da experiência

Tendo em conta a necessidade de verificar no terreno a validade das nossas hipóteses e de controlar, tanto quanto possível, a respectiva intervenção experimental, a selecção da população alvo (Tuckman, 2000) e o respectivo campo de estudo (Villas-Boas, 2001), ou seja, a escola, constituiu um importante passo na nossa investigação. Assim sendo, fundamentámos a selecção da escola em alguns critérios emergentes das variáveis do estudo. Neste sentido, a população alvo deveria apresentar características étnicas e culturais diversificadas, devido ao âmbito do estudo e à respectiva operacionalização das variáveis; a escola deveria ser pública, pois o ensino público é o mais representativo em Portugal; seria também importante que a comunidade escolar e a sua orgânica de funcionamento fossem do conhecimento do investigador, uma vez que este aspecto permitiria um ajustamento mais adequado da intervenção à realidade da população alvo e um acesso facilitado ao processo pedagógico; deveria, ainda, oferecer uma localização geográfica que permitisse um acesso facilitado, para que o tempo das deslocações não afectasse a calendarização do estudo. Estes aspectos contribuíram para a decisão de seleccionar a escola onde o investigador exerce a sua actividade docente, por ser a que melhor se ajustava aos critérios estipulados. Assim, a escola seleccionada pertencia a um grupo TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), integrava alunos de diversas etnias e culturas e oferecia grande acessibilidade profissional e geográfica. Além disso, a orgânica de funcionamento da escola, bem como a comunidade envolvente eram do conhecimento do investigador.

A escola ficava situada na zona comercial de Lisboa, genericamente conhecida por Baixa Lisboeta. Tratava-se de uma escola de segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, instalada num palácio classificado como património arquitectónico nacional. O edifício inicialmente construído acolheu a primeira Universidade de Lisboa, tendo ficado destruído com o terramoto de 1755. A sua reconstrução foi da responsabilidade do Marquês de Pombal, mantendo-se a sua traça até aos nossos dias. Embora as suas salas fossem amplas, este edifício não era adequado para albergar a faixa etária relativa a uma escola de segundo e terceiro ciclos. Os seus corredores estreitos e a existência de apenas um pátio exterior, sem zonas verdes, contribuíam para um clima de alguma agressividade entre os estudantes.

Por outro lado, a localização da escola numa zona de interesse histórico possibilitava o recurso didáctico a monumentos, museus e outros pontos de interesse cultural. A existência de vários tipos de transporte, nomeadamente o metropolitano, o eléctrico, o comboio e várias carreiras de autocarros proporcionavam a realização de inúmeras e variadas visitas de estudo de curta duração (manhã ou tarde), o que representava um factor de grande interesse no processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Este edifício proporcionava, ainda, uma vista magnífica sobre a parte antiga da cidade e sobre o rio Tejo.

A escola recebia, na sua maioria, alunos oriundos de vários bairros circundantes, nomeadamente a Costa do Castelo (Castelo de S. Jorge), Bairro Alto, Calçada do Combro, Avenida da Liberdade e Cais do Sodré, entre outros. A área envolvente tinha uma grande densidade populacional diurna por ser, como foi anteriormente referido, uma área comercial e de serviços. Por este motivo, muitos pais traziam os seus filhos de casa, deixando-os na escola até à sua saída do local de trabalho. Devido a este facto, muitos alunos eram provenientes de áreas habitacionais afastadas, como Odivelas, Amadora, Margem Sul do Tejo ou Vila Franca de Xira. A proximidade da estação dos Caminhos-de-Ferro dos Restauradores possibilitava o acesso a famílias residentes na linha de Sintra.

A comunidade residente que a escola servia caracterizava-se genericamente por um baixo nível sócio-económico e cultural. Nesta zona da cidade era usual a prostituição, a delinquência, o tráfico e consumo de droga. Nos referidos bairros circundantes, grande número de edifícios habitacionais encontravam-se degradados, o que contribuía para que grande parte desta população tivesse deficientes condições de vida.

Até ao momento da intervenção estava a aumentar o número de famílias imigrantes oriundas nomeadamente de África, Índia, China e Europa de Leste. Apesar da diversidade étnico/cultural e de todos os problemas potenciais que existiam nesta zona urbana, os conflitos abertos eram pouco frequentes dentro da escola.

Os serviços da Acção Social Escolar funcionavam com eficácia, embora o baixo nível socioeconómico generalizado condicionasse o apoio de que alguns alunos necessitavam. O refeitório encontrava-se razoavelmente equipado, funcionando numa sala bastante espaçosa, sendo a sua afluência intensa na altura. Para os alunos mais carenciados, as refeições ali tomadas seriam a principal refeição diária. Tanto o corpo docente como o corpo auxiliar da acção educativa, estavam conscientes destes

problemas e tentavam contribuir para a sua atenuação através de uma dinâmica solidária continuada e de longa data. Apesar desta situação, a população escolar contava, também, com alunos pertencentes a classes sociais mais favorecidas, nomeadamente profissões liberais e quadros superiores.

No ano lectivo de 2002/2003, data da intervenção descrita neste estudo, a comunidade escolar era constituída por um total de quatrocentas e quarenta pessoas, das quais cerca de trezentas e vinte eram alunos, distribuídos por cinco turmas de quinto ano, cinco de sexto, duas de sétimo, duas de oitavo e duas de nono. O horário de funcionamento constava de dois turnos, tendo sido dada aos quintos anos a primazia do turno da manhã. O corpo docente era relativamente estável, contando com cerca de 60% de professores no Quadro de Nomeação Definitiva.

A escola apresentava um leque de ofertas de actividades de complemento curricular bastante diversificado, sendo de registar a oferta de aulas de introdução à Língua Portuguesa para os alunos imigrantes que tivessem dificuldades no domínio da língua portuguesa ou que não a falassem de todo, como chegou a acontecer. De entre as várias ofertas de escola salientava-se a dinamização de vários clubes, como Artes Plásticas, Dança, Teatro, Vídeo, Informática e Leitura, entre outros.

A sala de Informática contava com cerca de quinze computadores, cuja utilização era aberta a todos, sendo a primazia para alunos, embora com regras de utilização previamente acordadas e respeitadas por todos. É de sublinhar que os alunos mais carenciados, cujos pais não tivessem computador em casa, encontravam na escola e nos professores responsáveis a formação de base e os meios necessários ao contacto com as novas tecnologias.

A população discente desta escola, com as características atrás referidas constituiu a população alvo de onde se retirou a amostra do presente estudo, cuja descrição será adiante desenvolvida.

2.1.4.2 Caracterização dos sujeitos - grupos experimental e de controlo

Os critérios anteriormente estabelecidos constituíram algumas das condições-limite para a definição da população alvo e, por consequência, da amostra. Outras condições-limite para a selecção da amostra situaram-se ao nível das variáveis de controlo, ou seja, ao nível dos factores cuja influência no fenómeno observado podia ser anulada ou neutralizada (Tuckman, 2000). Desta forma, uma das variáveis que pretendemos controlar através da selecção, foi a idade. O controlo desta variável partiu

do pressuposto de que as crianças com idades próximas se encontram tendencialmente no mesmo estágio de desenvolvimento (Piaget, 1983).

No entanto, a selecção do nível etário da amostra deveria estar também directamente relacionada com a variável independente do estudo, considerando que o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram iria influenciar os resultados. O desenvolvimento cognitivo da criança entre os 7 e os 12 anos situa-se geralmente no Estágio das Operações Concretas (Piaget, 1983). Nesta fase, a criança representa graficamente as suas figuras com dimensões e localização espacial em função de uma perspectiva afectiva, ou seja, a sua linguagem plástica é expressão afectiva, antes de ser figurativa. Por esse motivo, uma figura desenhada apresenta uma determinada cor porque exprime simpatia e uma outra é maior porque representa força (Stern, 1974). Esta espontaneidade era fundamental para a fidelidade dos dados a recolher.

De acordo com a situação anteriormente descrita, a amostra a seleccionar para o estudo teria de se cingir aos grupos de alunos previamente constituídos de acordo com a orgânica de funcionamento da escola, ou seja, as turmas. Devido ao facto destas terem sido constituídas por critérios de escola que geralmente não coincidem com os do investigador, foi impossível a selecção aleatória da amostra. Pelas razões anteriormente explicitadas, tornou-se forçoso integrar no estudo uma amostra constituída por turmas-intactas não-equivalentes (Tuckman, 2000).

O Grupo Disciplinar de Educação Visual e Tecnológica da escola seleccionada, designado por 5º Grupo, teve um papel determinante na selecção da amostra. Pelos motivos atrás explicitados, sugerimos ao 5º Grupo a selecção de duas turmas do 5º ano de escolaridade, por geralmente agruparem crianças entre os 9 e os 12 anos de idade. Nesta sequência, para que a participação do experimentador fosse isenta relativamente à amostra seleccionada, foi desde logo excluída da selecção a turma onde este leccionava. Desta forma e no sentido de ir ao encontro dos objectivos do estudo, o 5º Grupo seleccionou as duas turmas de 5º ano com maior número de alunos de diferentes etnias. O grupo teve em consideração o facto da diversidade cultural e étnica constituir outra das variáveis que pretendíamos controlar através de uma selecção criteriosa das turmas a integrar na amostra. Tivemos, igualmente, em conta a necessidade de haver semelhança entre os respectivos professores de Educação Visual e Tecnológica, ao nível da idade, sexo, formação e anos de prática, uma vez que este factor constituía uma outra variável, cujo controlo seria importante para o estudo. Foi decidido de acordo com o

factor aleatório conhecido por moeda-ao-ar, qual das turmas assim seleccionadas seria a turma experimental e qual a turma de controlo.

Neste sentido, as turmas-intactas que constituíram a nossa amostra, embora sendo não-equivalentes devido à sua selecção não aleatória a partir da população alvo, eram constituídas por alunos globalmente situados na mesma fase etária e no mesmo estágio de desenvolvimento. Integravam ainda um número equivalente de sujeitos de ascendência não europeia (ANE), sendo equivalentes em termos de distribuição do género. Os seus professores de Educação Visual e Tecnológica tinham características semelhantes, tendo seguido o mesmo programa oficial até à data da aplicação da experiência. A leccionação desse programa prosseguiu no caso da turma de controlo.

Embora o controlo destas variáveis não garantisse a validade interna do estudo devido à possível distorção da selecção da amostra (Tuckman, 2000), os resultados dos testes piloto (TDDP) relativos a três turmas (60 sujeitos) do quinto ano, pertencentes à população de onde se retirou a amostra, não evidenciaram distorções relevantes por parte desses alunos. Relativamente à amostra seleccionada (39 sujeitos), apesar desta integrar alunos com 14 anos, a análise da representação da figura humana constante nos desenhos de todos os sujeitos provou não haver igualmente distorções relevantes. A amostra seleccionada vai ser seguidamente caracterizada de acordo com as quatro variáveis controladas.

Quadro 1 - Distribuição da Amostra em função da Idade

Idade	Turma experimental		Turma de Controlo	
	Frequências	%	Frequências	%
9	0	0	2	10.5
10	8	40	9	47.3
11	7	35	5	26.3
12	3	15	2	10.5
13	1	5	0	0
14	1	5	1	5.3
Total	N = 20	100.0	N = 19	100.0

Conforme se pode observar no Quadro 1, as idades dos alunos de ambas as turmas situavam-se entre os nove e os catorze anos, apresentando a turma experimental a média de 11.05, a moda de 10.0 e o desvio padrão de 1.12. A turma de controlo revelou a média de 10.6, a moda de 10.0 e o desvio padrão de 1.15 (valores obtidos através do programa informático SPSS, versão 10).

Quanto à distribuição da amostra em função da profissão dos pais e de acordo com o Quadro 2, podemos constatar que a maioria das profissões se situavam na área dos serviços básicos, onde se incluíam operários de construção civil, limpezas, empregados de balcão e outras profissões equivalentes, registando-se neste sector profissional 45% das frequências para a turma experimental, relativos a dezoito casos e 39.5% para a turma de controlo, correspondentes a quinze casos.

Quadro 2 - Distribuição da Amostra em função da profissão dos pais

Profissão	Turma experimental						Turma de controlo					
	Pai		Mãe		Conjunto		Pai		Mãe		Conjunto	
	Frequ.	%	Frequ.	%	Frequ.	%	Frequ.	%	Frequ.	%	Frequ.	%
Quadro superior	1	5.0	1	5.0	2	5	1	5.3	3	15.8	4	10.5
Quadro médio	4	20.0	6	30.0	10	25	6	31.6	6	31.6	12	31.6
Serviços básicos	11	55.0	7	35.0	18	45	7	36.8	8	42.1	15	39.5
Sem emprego	4	20.0	6	30.0	10	25	3	15.8	1	5.3	4	10.5
Reforma	0	0	0	0	0	0	1	5.3	0	0	1	2.6
Falecido	0	0	0	0	0	0	1	5.3	1	5.3	2	5.3
Total (N)	20	100	20	100	40	100	19	100	19	100	38	100

No caso da turma experimental registámos ainda dez pais desempregados (25%), aspecto que na turma de controlo ocorria apenas em quatro casos (10.5%). No conjunto das duas turmas o desemprego atingia cerca de 18% dos pais, no início da intervenção.

Outra diferença registada está relacionada com os pais pertencentes a quadros superiores, cujo âmbito dizia respeito a licenciados integrados em grupos profissionais, como médicos, advogados, engenheiros ou arquitectos. No caso da turma experimental registámos dois casos (5%), enquanto que na turma de controlo detectámos quatro (10.5%). Em nenhum dos casos os dois pais pertenciam simultaneamente a quadros superiores. No âmbito dos quadros médios, nos quais se integravam profissões, como técnicos de informática, comerciantes, industriais, enfermeiras, bancários e outros serviços, registámos dez casos (25%) na turma experimental e doze casos (31.5%) na turma de controlo.

Registámos ainda as frequências das situações de reforma (2.6% para um caso) e de falecimento (5.3% para dois casos), ambas relativas à turma de controlo e cujas consequências se fazem sentir igualmente no microsistema familiar das crianças e dos jovens, razão que nos levou a integrá-las neste quadro (Bronfenbrenner, 1979).

No sentido de tornar mais detalhada a identificação das características da amostra, decidimos apresentar a sua distribuição em função da ascendência e do género. A designação *ascendência étnica* refere-se à origem geográfica dos pais ou avós, uma vez que todos os alunos da amostra eram cidadãos portugueses de nascimento. É importante salientar que no presente estudo a ascendência étnica constituiu factor de distinção grupal entre os alunos da amostra.

Quadro 3 - Distribuição da Amostra em função da Ascendência Étnica e Género

País de origem	Turma experimental						Turma de controlo					
	Ascendência étnica		Género				Ascendência étnica		Género			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Angola	2	10.0	0	0	2	10.0	2	10.5	0	0	2	10.5
Cabo Verde	2	10.0	1	5.0	1	5.0	1	5.3	0	0	1	5.3
Portugal (Lusa)	15	75.0	7	35.0	8	40.0	14	73.7	6	31.6	8	42.1
S. Tomé	1	5.0	1	5.0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moçambique	0	0	0	0	0	0	1	5.3	1	5.3	0	0
Brasil	0	0	0	0	0	0	1	5.3	1	5.3	0	0
Total (N)	20	100.0	9	45.0	11	55.0	19	100.0	8	42.1	11	57.9

Nesta sequência, podem ser observadas no Quadro 3 as distribuições de acordo com o país de origem e com a ascendência étnica, por turma e por género (Feminino/Masculino). A distribuição por ascendência étnica revelou, quanto aos alunos não lusos, uma frequência de cinco sujeitos (25%) para a turma experimental, de cinco sujeitos (26.3%) para a turma de controlo e de dez sujeitos (25.6%) para o conjunto das duas turmas. Por seu turno, a distribuição por ascendência étnica cruzada com o género, apresentou as seguintes frequências:

- turma experimental - dois sujeitos masculinos de ascendência angolana (10%), dois sujeitos de ascendência cabo-verdiana (10%), sendo um feminino e um masculino, um sujeito feminino de ascendência são-tomense (5%), quinze sujeitos de ascendência lusa dos quais sete eram femininos e oito masculinos (75%);

- turma de controlo - dois sujeitos masculinos de ascendência angolana (10.5%), um sujeito masculino de ascendência cabo-verdiana (5.3%), um sujeito feminino de ascendência moçambicana (5.3%), um sujeito feminino de ascendência brasileira (5.3%), catorze sujeitos de ascendência lusa (73.7%) sendo seis femininos e oito masculinos;

- a distribuição por género registou nove sujeitos femininos (45%) e onze sujeitos masculinos (55%) na turma experimental, oito sujeitos femininos (42.1%) e onze masculinos (57.9%) na turma de controlo;

- relativamente ao país de origem e no conjunto das duas turmas, foram registados quatro sujeitos de ascendência angolana (10.2%), três sujeitos de ascendência cabo-verdiana (7.7%), um sujeito de ascendência são-tomense (2.6%), um sujeito de ascendência moçambicana (2.6%), um sujeito de ascendência brasileira (2.6%) e 29 sujeitos de ascendência lusa (74.4%).

O grupo de ascendência não europeia das duas turmas era composto por alunos pertencentes a famílias vindas das ex-colónias portuguesas, situação que pode ter contribuído para a manifestação de atitudes semelhantes às das minorias involuntárias, de acordo com Gundara (1989), Luvumba (1997), Machado (2002), Mishne (2002), Ogbu, (1992), Roer-Strier (2000) e Vala, Brito & Lopes (1999), como já foi anteriormente abordado.

Todos os alunos da amostra falavam correctamente a Língua Portuguesa e tinham frequentado no ano anterior um estabelecimento de ensino em Portugal. A amostra manteve os mesmos elementos ao longo de toda a intervenção, pelo que não se registou mortalidade experimental e, conseqüentemente, não se verificou a falta de validade interna da experiência com base nessa mortalidade (Tuckman, 2000).

A limitação encontrada na selecção da amostra, tanto devido ao método de selecção, como ao reduzido número de sujeitos nela incluídos, condicionou a sua representatividade e a possibilidade de se estabelecerem generalizações, situação que será explicitada nas Considerações Finais.

2.2 Procedimentos

2.2.1 Descrição da Intervenção

Para que a experiência pudesse ser aplicada na escola seleccionada foi necessário solicitar a respectiva autorização à Comissão Executiva que, por sua vez, apresentou a situação ao Conselho Pedagógico. O Investigador foi convidado a apresentar pessoalmente o plano do estudo em reunião desse órgão de gestão pedagógica. A aplicação da intervenção foi devidamente autorizada, tendo o facto sido registado em acta. Posteriormente foi solicitado o parecer e a decisão final ao Grupo Disciplinar de Educação Visual e Tecnológica, designado por 5º Grupo, ao qual pertence o

investigador experimentador. O 5º Grupo acolheu a proposta com agrado, tendo decidido estabelecer um limite para o número de sessões ao longo das quais a intervenção deveria ser aplicada. O 5º Grupo decidiu, após consenso, que a intervenção deveria ter a duração de dez sessões, uma vez que, segundo o ponto de vista do conjunto dos professores do Grupo, esse seria o tempo que um professor curricular levaria para abordar a mesma temática.

Após a obtenção da autorização para a aplicação da intervenção experimental, foram realizadas algumas reuniões de preparação das actividades, entre o investigador e o “par pedagógico” da turma experimental, designação dada ao conjunto de dois professores que leccionavam a disciplina de Educação Visual e Tecnológica dessa turma. Neste caso concreto o par pedagógico era constituído por duas professoras. A planificação das sessões foi realizada de acordo com as directivas do Ministério da Educação e do Conselho Pedagógico da escola, para todos os grupos disciplinares (Anexo A). Para o desenvolvimento das actividades de sala de aula, no âmbito da intervenção, foi seleccionada uma sala espaçosa com uma boa iluminação e um bom obscurecimento. O seu equipamento foi organizado de modo a que todos os alunos pudessem observar tudo o que ocorresse na sala durante as actividades. Foram requisitados um equipamento de som, um projector de diapositivos e respectivo ecrã, e um mapa geográfico do Mundo.

As dez sessões foram distribuídas semanalmente, ao longo de dez semanas, no espaço do horário da turma, previsto para uma das aulas de Educação Visual e Tecnológica. Esta disciplina dispõe de duas aulas por semana de 90 minutos cada. No caso da turma experimental, as aulas estipuladas eram às 3^{as} e 5^{as} feiras a partir das 13.35h. Por sugestão dos professores da disciplina, as sessões experimentais tiveram lugar nas aulas de 3ª feira. No dia quatro de Fevereiro de 2003, procedeu-se à aplicação do TDDP com a função de pré-teste e no dia onze de Fevereiro decorreu a primeira sessão experimental. A última sessão teve lugar no dia seis de Maio, tendo o TDDP sido aplicado no dia treze de Maio de 2003, desta vez com a função de pós-teste. No caso da turma de controlo, o TDDP foi aplicado pela primeira vez no dia três de Fevereiro de 2003 e novamente no dia dezanove de Maio de 2003.

As sessões foram planificadas e apresentadas de acordo com a estrutura de uma “Unidade de Trabalho”, cuja definição pode ser entendida como um projecto que implica um processo (um conjunto organizado de actividades estruturadas de forma sistemática), estratégias de aprendizagem e avaliação, e um produto final (D.E.B., 2001,

p. 161). Neste contexto, a unidade de trabalho que aplicámos à turma experimental foi constituída por um conjunto de actividades de observação, análise e interpretação de formas visuais, bem como das respectivas mensagens, desenvolvidas ao longo das dez sessões referidas.

Em cada sessão os alunos desenharam uma imagem à sua escolha, relativa à cultura em estudo. Estes desenhos de observação (registos gráficos) tiveram um papel importante na adesão da turma às actividades propostas, conforme se poderá constatar através da análise de conteúdo do inquérito por questionário (um dos instrumentos de recolha de dados da investigação), adiante desenvolvida. Após cada sessão, o investigador elaborou a respectiva descrição resumida com o auxílio da memória, cuja apresentação será feita depois da caracterização do modelo de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais.

É oportuno referir que a movimentação do investigador no interior da escola e da sala de aula da turma experimental, durante a aplicação da experiência, ao longo de cerca de três meses e meio, não provocou qualquer alteração ao seu normal funcionamento.

2.2.2 A Modificação da Atitude da Turma Experimental no Sentido Intercultural

2.2.2.1 Definição dos elementos indicadores da modificação da atitude e do instrumento relativo à sua medição

A medição da variável dependente do presente estudo, constituída pela atitude da turma experimental relativamente a diferentes grupos étnico/culturais, implicou a captação da perspectiva dos alunos acerca de diversas etnias e culturas. Nesta sequência, tornou-se necessário recorrer a um instrumento que fosse sensível à manifestação de atitudes dos sujeitos em função da comparação entre diferentes grupos étnico/culturais. Decidimos utilizar o *Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas* (TDDP) como pré-teste e pós-teste no *design* do nosso estudo, considerando que:

- a) o desenho infantil constitui uma unidade cognitiva e afectiva;
- b) os desenhos reflectem a influência sócio/cultural dos seus autores;
- c) o desenho da figura humana tem sido utilizado na comparação de grupos culturais.

Como explicitámos anteriormente, o TDDP baseou-se no Teste do Desenho-de-Uma-Pessoa de Goodenough (1926), posteriormente adaptado por Harris (1963),

Machover, (1965) e Roer-Strier, Weil & Adan (2001). Decidimos, ainda, utilizar os procedimentos de Roer-Strier, Weil & Adan, (2001) relativos ao Teste do Desenho-de-Uma-Pessoa, adaptados a partir dos originais de Goodenough (1926) e Harris (1963), por considerarmos os mesmos igualmente adequados à aplicação do TDDP na nossa amostra.

A primeira parte constou do desenho de uma pessoa, para identificação de possíveis distorções nos resultados do teste, conforme referimos atrás. Além disso, este primeiro desenho pretendia contribuir para recriar, antes da aplicação do TDDP, o clima de sala de aula que geralmente as turmas têm ao longo das actividades de Educação Visual e Tecnológica, o que veio a acontecer.

A segunda parte do teste constou do desenho de duas pessoas (TDDP), sendo uma de ascendência europeia e a outra de ascendência não europeia. Estas designações deveram-se aos seguintes factores:

a) a grande maioria dos alunos das outras etnias pertenciam, como já foi anteriormente referido, à segunda ou terceira gerações de filhos de imigrantes, pelo que eram cidadãos portugueses, tal como os alunos de ascendência lusa;

b) devido à integração de Portugal na Comunidade Europeia, a política da escola visava, entre outros aspectos, a formação dos alunos no sentido da cidadania europeia, independentemente da sua origem étnica (embora mantendo as suas tradições culturais);

c) devido à relativa proximidade entre as várias culturas europeias, a nossa intervenção experimental abordou apenas culturas não europeias.

Por estes motivos, tivemos necessidade de confirmar o ponto de vista de todos os sujeitos da amostra sobre a sua cidadania. Após um curto debate, que ocorreu no início da sessão da aplicação do pré-teste em ambas as turmas, chegou-se rapidamente à conclusão de que todos os alunos assumiam a pertença à Comunidade Europeia, embora nem todos tivessem a ascendência europeia. O conceito de ascendência étnica foi abordado de acordo com os aspectos já referidos e de modo a não deixar dúvidas entre os sujeitos.

Nesta sequência, considerámos *pessoas europeias* todos os alunos da amostra, sendo a sua especificação étnica referenciada pela designação de “alunos de ascendência não europeia (ANE)” no caso dos alunos com pais ou avós nascidos em países não europeus. Relativamente aos alunos cujos pais e avós tivessem nascido Portugal e fossem pertencentes à etnia branca, a sua designação foi de “alunos de ascendência europeia (AE)”

O investigador preparou previamente as sessões com os dois professores curriculares, explicando pormenorizadamente o objectivo e as estratégias a serem seguidas na aplicação do referido teste. Nenhuma das turmas foi avisada sobre a data do teste nem sobre a sua aplicação na outra turma.

2.2.2.2 Descrição das condições de aplicação do teste do desenho-de-duas-pessoas

(TDDP) antes e depois da intervenção

Os procedimentos na aplicação do TDDP verificaram-se nas duas turmas constituintes da amostra, tanto no pré-teste como no pós-teste. Na sessão da aplicação do TDDP como pré-teste, os professores começaram por apresentar o investigador que também era professor na mesma escola. O investigador, por sua vez, explicou que a razão da sua presença naquela turma se devia à elevada qualidade dos seus desenhos e que ele gostaria de os ver desenhar a figura humana. A turma aceitou a proposta, dando o investigador seguimento ao debate acerca dos conceitos de cidadania europeia e de ascendência étnica, conforme referimos anteriormente.

Após este pequeno debate foram distribuídos um lápis e uma folha A4 de papel Cavalinho em branco a cada aluno. Como estratégia de normalização dos desenhos, foi solicitado aos alunos para não utilizarem materiais para colorir. Os alunos puderam utilizar os tipos de lápis de grafite a que estavam mais habituados. No sentido de evitar o risco de cópia, não foi permitido qualquer outro material em cima das mesas de trabalho, para além dos lápis e das folhas de papel.

Depois disto, os professores curriculares solicitaram aos alunos que desenhassem, em primeiro lugar, a figura de uma pessoa. Os alunos foram informados de que podia ser um rapaz ou uma rapariga, tendo sido sublinhado que fizessem o melhor desenho que conseguissem e que trabalhassem com muito cuidado e empenho, sugerindo ainda os professores que os alunos poderiam demorar o tempo que fosse necessário. Foi recordado que deveriam desenhar uma pessoa completa e não apenas a cabeça e os ombros. Depois de concluídos todos os primeiros desenhos, os professores pediram aos alunos que voltassem a folha de modo a que os desenhos ficassem tapados, após o que foi distribuída uma segunda folha de papel Cavalinho em branco.

Desta vez os professores solicitaram aos alunos que desenhassem duas pessoas no mesmo desenho, sendo uma *pessoa de ascendência europeia* e outra *de ascendência não europeia*, repetindo as orientações anteriores para a realização destes segundos desenhos. Após a conclusão dos desenhos das duas figuras e à semelhança de Harris

(1963) e de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), foi pedido aos alunos que escrevessem por baixo de cada figura desenhada, um pequeno texto começado por: “Uma pessoa de ascendência europeia é...” e “Uma pessoa de ascendência não europeia é...” num máximo de sete linhas por cada explicação. Alguns alunos perguntaram se podiam escrever simplesmente “pessoa europeia” ou “pessoa não europeia”, ao que o investigador respondeu que sim.

Enquanto os alunos desenvolviam esta actividade, os professores circulavam pela sala de aula verificando se as instruções teriam sido seguidas e encorajando quem aparentava dificuldades, através de pequenos estímulos orais. Estes estímulos não incidiram sobre o trabalho individual da criança mas constituíram referências genéricas ao conjunto de cada turma. Nunca foram feitos comentários ou críticas negativas, nem se apontaram erros ou omissões a qualquer desenho, por mais evidentes que fossem, pois isso introduziria o risco de inutilizar os resultados do teste. Os professores responderam de forma genérica às questões ou dúvidas apresentadas pelos alunos, evitando qualquer informação que pudesse, de algum modo, influenciar a natureza dos desenhos, assim como foram evitadas sugestões vindas dos alunos. Foi pedido aos alunos que não mostrassem os desenhos aos seus colegas nem fizessem comentários sobre eles. Esta situação pretendeu prevenir o risco de fixar o aluno a um detalhe pouco importante e desviar a sua atenção do conceito original, o que poderia levá-lo a esquecer componentes essenciais do desenho devido ao seu interesse por este novo detalhe, cujo significado provavelmente seria nulo para o teste.

No final dos desenhos os professores recolheram-nos, colocando o primeiro conjunto de desenhos dentro de um envelope identificado com o título “Desenhos de uma pessoa” e o segundo conjunto de desenhos dentro de um outro envelope identificado com o título “Desenhos de duas pessoas”.

Nenhum aluno danificou o seu desenho por apagar excessivamente ou por qualquer outro motivo accidental, pelo que não foi necessário fornecer novas folhas de papel em qualquer das situações. Todas as aplicações decorreram sem incidentes, tanto no grupo experimental como no grupo de controlo.

De uma forma sintética podemos dizer que os testes foram constituídos por três aspectos distintos:

- a) um desenho de uma pessoa numa única folha;
- b) um desenho de duas pessoas noutra folha, sendo uma de ascendência europeia e outra de ascendência não europeia;

c) uma frase com um máximo de sete linhas, registada por baixo de cada figura desenhada no caso do desenho de duas pessoas.

Todos os desenhos se encontram em poder do investigador, podendo ser consultados pelas pessoas interessadas.

2.2.3 Descrição das Sessões Experimentais

2.2.3.1 Definição do modelo de interpretação de mensagens na leitura de formas visuais (imagens).

Cada sessão iniciou-se com a apresentação de um conjunto de imagens e objectos (formas visuais) relativos a elementos artísticos de diferentes culturas. A eficácia destas actividades, em termos de comunicação, baseou-se no equilíbrio entre a originalidade (novidade) destas imagens, tendo em consideração que a turma as viu pela primeira vez, e a sua redundância (repetição), ou seja, os elementos estéticos analisados na abordagem das diferentes culturas eram já do conhecimento dos alunos, embora estivessem integrados de forma diferente em cada uma das imagens (Moles, 1982). Por exemplo, a cor azul surgiu com bastante frequência em diversas culturas sendo, contudo, a sua utilização bastante diferenciada. Em alguns casos era aplicada em vestuário, noutros apenas em bandeiras ou elementos decorativos de eventos religiosos, noutros casos ainda, era utilizada em pinturas de rostos.

Nesta sequência, a análise de cada uma destas imagens atribuiu-lhes autonomia psicológica, ao estabelecer correspondência entre os códigos de símbolos nelas existentes aos códigos de símbolos existentes nos repertórios de cada aluno, facilitando, desta forma, a sua interpretação e assimilação (Moles, 1982). Desta forma, este processo proporcionou aos alunos o contacto com uma dimensão estética. Um exemplo interessante deste factor de aprendizagem está relacionado com o modo como cada cultura exprime os sentimentos e as emoções. Como se poderá constatar através da leitura dos relatos resumos de cada sessão, os alunos mostraram grande sensibilidade perante as imagens relacionadas com rituais religiosos ou festivos e com as informações de carácter sociológico que lhes foram sendo transmitidas pelas imagens e pelos representantes de outras culturas que estiveram presentes em algumas sessões. Os alunos estabeleceram comparações entre os aspectos observados e os aspectos correspondentes nas suas culturas, situação que se revelou oportuna e fundamental para a sua compreensão das culturas até então consideradas estranhas.

A discussão centrada em torno de cada uma das imagens constituiu um processo de “educação activa” (Moles, 1982, p.147), através do qual os professores e o investigador, enquanto emissores, garantiram a inteligibilidade do repertório, utilizando para isso signos previamente existentes nos repertórios dos estudantes. Este processo possibilitou a construção, em conjunto com os alunos, de sub-rotinas de comportamento (Moles, 1982). Um exemplo curioso que ilustra este processo ocorreu na Sessão N.º 4 – Culturas Árabe e Egípcia. Nesta sessão foram apresentados, entre outras imagens e objectos, três exemplares do Alcorão que continham o texto original escrito em árabe e a sua tradução para inglês, francês e espanhol. Este facto possibilitou a tradução de pequenas frases do texto em árabe para essas línguas e destas para português. Além disso, a utilização de signos previamente existentes no repertório dos alunos traduziu-se, neste caso, pela identificação de elementos geométricos já abordados em sessões anteriores e presentes em cada exemplar dos Alcorões. Por um lado, a atribuição de um valor simbólico aos elementos geométricos utilizados nas ilustrações do Alcorão constituiu para os alunos uma situação original e redundante. Por outro lado, a sua comparação com as ilustrações dos exemplares da Bíblia que os jovens conhecem, geralmente constituídas por figuras humanas sagradas, tornou evidente para os alunos a importância dos símbolos artísticos de outras culturas. Os professores em conjunto com os alunos procederam, deste modo, à construção de uma perspectiva intercultural que favoreceu a modificação de atitude e à criação de sub-rotinas de comportamento relativamente aos seus pares minoritários.

Todas as imagens apresentadas nas sessões foram seleccionadas pelo investigador experimentador, com o cuidado de tentar garantir a sua novidade para os alunos, sendo o processo de redundância cuidadosamente aplicado de acordo com conceitos da disciplina que foram explorados ao longo das 10 actividades.

2.2.3.2 Relato resumido das sessões experimentais

Os relatos resumidos serão apresentados por ordem cronológica e identificadas por assunto e data. A sua apresentação foi organizada com a introdução de um sumário no início de cada sessão contendo o plano da sessão, os recursos utilizados, os apoios obtidos para a sua realização e a descrição das actividades.

Sessão n.º 1– Civilizações pré-colombianas

11 de Fevereiro de 2003

Sumário

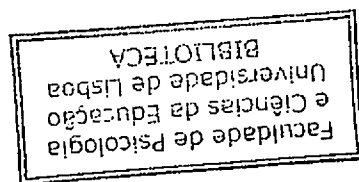
- Apresentação do programa e dos seus objectivos.
- Localização no mapa-mundo das regiões sul americanas onde se desenvolveram as citadas civilizações; referências ao contexto em que se inseriram.
- Audição de gravações de música etnográfica coral e instrumental dessa região.
- Apresentação de doze cartazes cedidos pelas Embaixadas da Bolívia, Chile, Guatemala e Peru; análise dos elementos culturais e artísticos existentes nesses cartazes.
- Distribuição pelos grupos de alunos de prospectos turísticos cedidos pelas referidas embaixadas.
- Início dos registos gráficos individuais (desenhos de observação).
- Diálogo entre os alunos e as professoras, debate de pontos de vista.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

As duas professoras começaram por recordar o motivo da presença do investigador naquela sessão. O investigador informou que o projecto teria a duração de dez sessões e que cada sessão ocorreria uma vez por semana, à terça-feira, de Fevereiro a Maio.

Para esta sessão foram utilizados cartazes alusivos a monumentos (em ruínas), nomeadamente pirâmides, palácios, cidades e artefactos em ouro, relativos às civilizações Inca (região do Peru, 1200-1532), Azteca (região do México, 1325-1519) e Maia (região das Honduras, Guatemala, El Salvador e Yucatán, 320-1687). As professoras abordaram aspectos históricos, culturais e artísticos, tendo sido feitas referências às características ímpares dessas civilizações, concretamente no que dizia respeito ao grau de desenvolvimento da arquitectura, da escultura e dos seus usos e costumes. De entre os conteúdos abordados, salientam-se a identificação de formas geométricas nos monumentos, as técnicas de construção de baixos-relevos e a importância do contraste na obtenção de boas fotografias, como era o caso.

Um dos aspectos abordados foi o facto de estas civilizações se terem desenvolvido sem o conhecimento da roda. O aluno A14 perguntou como teria sido possível tal desenvolvimento sem este invento, ao que as professoras responderam que havia outras



técnicas de construção, como as alavancas ou a utilização da força muscular de escravos.

À medida que a exposição ia decorrendo, foram apresentados os cartazes e introduzidos os trechos musicais de modo a proporcionar um ambiente geral diferente das vivências dos alunos. Estes ficaram inicialmente em silêncio, aparentando interesse (*segundo inferência do investigador*), pois observavam com atenção tudo o que se passava na aula.

Após algum tempo de exposição, a turma começou a manifestar uma certa agitação, traduzida por conversas entre eles chegando, alguns, a levantarem-se dos lugares. As professoras aproveitaram este facto para distribuírem os prospectos turísticos atrás mencionados, solicitando a elaboração de registos gráficos a partir da observação de alguns dos cartazes que ficaram intencionalmente expostos para esse efeito. Esta actividade contribuiu para que a turma reduzisse a agitação.

No entanto, os alunos A2, A4, A6, A8 e A17 perguntaram se era obrigatório realizar os registos gráficos, argumentando que não sabiam desenhar. As professoras persuadiram estes alunos a realizar os seus trabalhos, de uma forma simpática mas firme, contra argumentando que seria uma pena se os seus desenhos não constassem no conjunto dos desenhos da turma. Os referidos alunos iniciaram, então, os trabalhos.

Enquanto os alunos elaboravam os seus registos gráficos, estabeleceu-se um debate sobre os aspectos que mais interessaram a turma, nomeadamente a semelhança entre as pirâmides construídas por estes povos e as do Egipto, os símbolos gráficos gravados nas pedras dos monumentos, aos quais alguns alunos associaram pássaros e outros animais e, principalmente, os artefactos em ouro. O aluno A18 perguntou se era verdade que estes povos faziam sacrifícios humanos. As professoras informaram que sim, embora essas práticas tivessem ocorrido mais frequentemente entre os Azetecas.

Um aspecto importante que justificou algum tempo de debate foi a informação sobre a destruição destas civilizações, perpetrada pelos espanhóis de 1519 a 1687 (data do fim último império Maia), facto que deixou algum constrangimento na turma. A aluna A15 perguntou se os espanhóis teriam tido inveja do esplendor civilizacional destes povos. O aluno A14 afirmou, num tom de voz bastante elevado, que o que eles queriam era o ouro, apontando para os cartazes que exibiam peças em ouro. As professoras confirmaram que essa teria sido uma das razões, embora houvesse outras, nomeadamente a necessidade de expansão do império espanhol, a utilização de armas

de fogo por parte destes e a intenção de expansão da religião católica, nesse tempo realizada de forma compulsiva e, por vezes, violenta.

Nesta sequência, tornou-se necessário e oportuno referir alguns exemplos de civilizações poderosas que, ao longo da história da humanidade, destruíram outras mais fracas, devido à sua política de hegemonia militar, económica, cultural e religiosa, acabando também elas por sucumbir perante outras ainda mais fortes (ex.: egípcios, gregos e romanos). Os alunos foram concluindo os seus registos gráficos e as professoras recolheram-nos de forma organizada.

Sessão n.º 2 – Os Índios da América do Norte e da Amazónia

18 de Fevereiro de 2003.

Sumário

- Revisão dos aspectos mais importantes da sessão anterior e explicitação da relação entre os povos estudados nessa sessão e os povos a estudar na presente sessão.
- Localização no mapa-mundo das regiões do continente americano onde habitaram e habitam os referidos povos; referências aos contextos geográficos circundantes.
- Audição de gravações de música etnográfica coral e instrumental.
- Apresentação de onze cartazes cedidos pela Embaixada do Brasil e de fotografias documentais ampliadas sobre índios norte americanos, retiradas da Internet; análise dos elementos culturais e artísticos existentes nesses cartazes e documentos.
- Início dos registos gráficos individuais (desenhos de observação).
- Diálogo entre os alunos e as professoras (debate de pontos de vista).
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

Os suportes didáticos foram o cartaz, a fotocópia e trechos musicais relativos a essas culturas. Os materiais didáticos para esta sessão foram muito difíceis de obter, devido à sua raridade. Apesar disto, a Embaixada do Brasil proporcionou o empréstimo de alguns cartazes da tribo Xingu. No entanto, devido ao facto da Embaixada dos Estados Unidos da América não ter fornecido qualquer material, os materiais relativos aos índios norte americanos tiveram de ser obtidos através de pequenas imagens retiradas na Internet, a partir das quais se produziram fotocópias ampliadas. Uma das imagens era constituída por um desenho colorido elaborado em 1830 por um jovem Sioux, que representava um guerreiro dessa tribo em traje de guerra e montado a cavalo.

Começando pela América do Norte, foram apresentadas imagens de família, de grupo e de actividades do quotidiano das tribos Sioux, Apache e Navajo. As professoras apresentaram várias informações nesse âmbito, o que provocou alguma apreensão na turma. O aluno A17 disse inclusivamente que não sabia que os índios tinham família ou que a sua principal actividade era a caça, razão da sua vida nómada. Para a maioria dos alunos, as representações que tinham sobre estes índios eram construídas a partir da televisão, sob a forma de estereótipos, pelo que, para estes alunos, os índios eram guerreiros impiedosos que matavam brancos por prazer e para coleccionar escalpes. Até esta sessão, aqueles índios eram considerados “maus”, pelo que o seu extermínio teria sido benéfico para os outros povos. Quando as professoras apresentaram o desenho colorido do índio montado a cavalo, elaborado há cerca de cento e setenta anos pelo jovem Sioux, o aluno A8 comentou: “Até está bem desenhado”.

Apesar das imagens serem, na sua maioria, a preto e branco, as fotografias de família e de actividades do quotidiano mostraram à turma um povo pacífico (Sioux), onde os valores da família e da solidariedade pareciam evidentes (*de acordo com inferência do investigador*). A apreensão da turma tornou oportuna a referência a factos relativos ao seu quase extermínio por parte dos brancos, situação semelhante à das civilizações pré-colombianas.

Seguidamente as professoras abordaram através dos referidos cartazes, as etnias índias da Amazónia ainda existentes, nomeadamente a tribo Xingu, cujas imagens mostravam vários tipos de pinturas corporais destinadas a rituais sagrados. Estes cartazes, de âmbito essencialmente artístico, permitiram uma abordagem estética, assente na sensibilidade evidenciada por essa tribo. Foram abordados conteúdos relativos aos elementos da linguagem visual, especificamente a textura, a cor e o contraste.

Enquanto se procedia a esta abordagem, os alunos iniciaram a realização dos seus registos gráficos com base na observação dos elementos didácticos expostos. Também nesta sessão, alguns alunos da sessão anterior (A2, A4, A8 e A17) voltaram a insistir no argumento de que não sabiam desenhar. Desta vez foi o investigador que redarguiu, afirmando que os seus desenhos realizados na sessão anterior estavam muito engraçados. Os alunos em causa começaram então a desenvolver a actividade.

Os alunos A2, A7, A8, A9 e A14 afirmaram que já tinham visto programas na televisão sobre estes índios, referindo que também estes estavam ameaçados de extinção. A18 perguntou às professoras qual a razão que terá levado os brancos a

contribuir para o seu desaparecimento. Foram então abordados alguns factos históricos relacionados com a intervenção de Portugal nesta região, tendo sido estabelecidas semelhanças e diferenças entre este processo e o da colonização da América Central levada a cabo pelos espanhóis, abordado na primeira sessão. Os alunos demonstraram alguma surpresa e constrangimento, principalmente por tomarem conhecimento do facto de Portugal constar entre os países considerados exploradores destes povos. Neste contexto, A14 perguntou se o rei de Portugal desse tempo teria tido conhecimento destes factos e se teria mandado matar os seus autores, tendo as professoras informado que o Brasil fora descoberto em 1500 por Pedro Álvares Cabral, durante o reinado de D. Manuel I e que o modo como as populações autóctones eram tratadas, não chegava, muitas vezes, ao conhecimento do rei.

Esta sessão foi mais tranquila que a anterior e a adesão dos alunos foi boa, considerando que todos os alunos realizaram o seu trabalho sem se levantarem dos lugares. No final, o aluno A17 escreveu no seu desenho a frase “Embaixada Brasileira protejam muito, mas muito bem os Índios, para o nosso futuro (...)”.

Antes de sair, o aluno A18 aproximou-se do investigador e informou que tinha gostado da sessão e que gostaria de participar em mais sessões deste tipo. Disse ainda que tinha aprendido muito e que afinal “os índios não eram tão maus como mostravam os filmes”.

Sessão N.º 3 – Civilizações do Norte de África

25 de Fevereiro de 2003.

Sumário

- Referência aos aspectos mais importantes da sessão anterior e sua relação com os povos a estudar na presente sessão.
- Localização no mapa-mundo das regiões do continente africano onde vivem os referidos povos; referências aos contextos geográficos circundantes.
- Audição de gravações de música etnográfica coral e instrumental de Marrocos.
- Visionamento de diapositivos de carácter histórico e artístico (monumentos e festas tradicionais), emprestados pela Embaixada de Marrocos; apresentação de quinze cartazes cedidos pelas Embaixadas da Argélia, Marrocos, e Tunísia; análise dos elementos culturais e artísticos existentes nesses cartazes e documentos.
- Início dos registos gráficos individuais (desenhos de observação).
- Diálogo entre os alunos e as professoras, debate de pontos de vista.

- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

Os materiais didácticos utilizados nesta sessão foram obtidos com alguma facilidade. As embaixadas dos países citados mostraram interesse na dimensão intercultural do projecto de investigação. O Primeiro Secretário da Embaixada Argelina quis conhecer pessoalmente o investigador, ao qual fez algumas perguntas sobre as possíveis implicações deste projecto, ao nível da escola.

Depois da apresentação da região no mapa-mundo, as professoras passaram à projecção dos diapositivos. Por se tratar de um sistema pouco utilizado actualmente, terá sido a primeira vez que a maioria dos alunos assistiu a uma projecção deste tipo. A projecção, acompanhada por trechos musicais dos povos do Magreb e do Sara, decorreu de uma forma agitada, devido ao entusiasmo generalizado, manifestado através de comentários espontâneos como o do aluno A11, que afirmou “parece que estamos no cinema”, ou o da aluna A15 que disse a rir “tenho medo do escuro”. A abordagem das professoras focou aspectos da magnificência da cultura árabe, especificamente a harmonia dos monumentos, as formas visuais utilizadas nos ornamentos das fachadas, a importância da água na concepção dos interiores das habitações e dos espaços públicos e também da sua influência na cultura portuguesa. Foram ainda abordados aspectos da história comum dos dois povos, nomeadamente o episódio de Alcácer Quibir, que marcou o fim da epopeia dos descobrimentos portugueses. Os alunos A14 e A18 observaram que, neste caso, os portugueses não eram o povo mais poderoso, pelo que não se estava perante a destruição de outra cultura, mas de um confronto entre duas culturas igualmente poderosas. O aluno A17 sugeriu ainda que as professoras abordassem o confronto actual entre o Iraque e os Estados Unidos. Ficou combinado que esse assunto seria abordado na sessão seguinte, pois seria dedicada à região da Península Arábica e Egipto.

Com a apresentação dos cartazes e com a sala já iluminada, a turma iniciou os seus registos gráficos com base na observação, desta vez com todos os alunos ao mesmo tempo. O debate continuou, tendo sido abordados aspectos ligados ao período da romanização do norte de África, cujos vestígios existentes remeteram para alguns monumentos romanos existentes em Portugal, nomeadamente o Templo de Diana em Évora, que a turma já havia visitado nesse ano lectivo. Foram também abordados aspectos relativos aos usos, costumes e religião. A turma fez mais perguntas nesta

sessão do que nas sessões anteriores (*possivelmente por se encontrar mais à vontade ou por não se sentir o constrangimento provocado pelos factos históricos abordados nas sessões anteriores, segundo inferência do investigador*).

Com a aproximação do final da sessão, as professoras solicitaram os registos gráficos aos alunos.

Sessão N.º 4 – Culturas Árábica e Egípcia

11 de Março de 2003.

Sumário

- Focagem dos principais aspectos da sessão anterior com especial referência ao facto de se tratar de regiões com culturas muito semelhantes.
- Localização no mapa-mundo das regiões a abordar nesta sessão, tendo como referência o contexto geográfico anteriormente estudado.
- Audição de gravações de música vocal e instrumental, tradicional e contemporânea.
- Apresentação de doze cartazes cedidos pelas Embaixadas da Arábia Saudita e do Egipto; apresentação de brochuras relativas a esses países, apresentação de três Alcorões cedidos pela Embaixada da Arábia Saudita.
- Análise dos elementos culturais e artísticos existentes nos citados documentos, nomeadamente monumentos, peças de artesanato, tecidos, paisagens, instalações petrolíferas e características gráficas da escrita árabe.
- Início dos registos gráficos individuais (desenhos de observação).
- Diálogo entre os alunos e as professoras, debate de pontos de vista.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

As embaixadas dos países desta região mostraram bastante interesse por este projecto, pelo que foi recolhido material em grande quantidade. Tal como nas embaixadas dos países abordados na sessão anterior, o investigador foi recebido pelos Primeiros Secretários das Embaixadas da Arábia Saudita e do Egipto. Estas individualidades fizeram várias perguntas sobre o projecto, concretamente se as escolas portuguesas costumavam desenvolver projectos interculturais, qual a atitude dos alunos e dos professores portugueses acerca dos árabes, enquanto grupo étnico e também qual a sua perspectiva sobre a religião islâmica. Informaram ainda que se encontravam disponíveis para apoiar todas as iniciativas de âmbito intercultural que a escolas

portuguesas pretendessem desenvolver. O representante do Embaixador da Arábia Saudita mostrou-se, ainda, preocupado com a possibilidade de uma intervenção armada no Iraque, por parte dos Estados Unidos.

A turma aderiu à sessão com interesse, principalmente por se tratar de uma região que nesta altura da história da humanidade se encontra na iminência de uma guerra. Este facto dominou o debate da sessão. Com a promessa de que se abordaria este problema num determinado momento da sessão, as professoras iniciaram a sua abordagem focando, entre outros, conteúdos relativos à forma/função através da adequação dos edifícios e das construções ao clima do deserto, focando também aspectos de ordem cromática, como a relação entre as cores utilizadas nos tecidos e trajes desses povos. Outro aspecto que esteve sempre presente foi a religião, considerando que os símbolos religiosos se encontram presentes em todas as áreas da vida dos árabes, incluindo a área artística. Como foi referido no plano da sessão, de entre os materiais didácticos constavam três Alcorões, sendo um em língua árabe, outro em língua francesa e o terceiro em língua espanhola (embora existam traduções portuguesas do Alcorão, esta Embaixada informou não ter nenhum). Estes exemplares do Alcorão motivaram grande interesse, principalmente aquele escrito apenas em árabe. De facto, este exemplar era de grande qualidade gráfica, pelo que as professoras aproveitaram a oportunidade para referirem a importância dos elementos artísticos na ornamentação e consequente dignificação daquela obra, aspecto comum em todas as culturas, nomeadamente no que concerne ao âmbito religioso, tendo sido abordado o facto da religião islâmica proibir a existência de imagens humanas ou de animais nas mesquitas e nas edições do Alcorões.

A turma iniciou os seus registos gráficos sem incidentes, embora todos os alunos quisessem observar o exemplar do Alcorão em língua árabe nas suas próprias mãos, o que foi permitido. Nesta altura, as professoras resolveram falar sobre o problema da guerra, situação que introduziu agitação na turma. Os alunos fizeram imensas perguntas, pelo que se tornou impossível responder a todas. O aluno A14, por exemplo, perguntou ao investigador se pensava que ia haver guerra ou não, o aluno A18 perguntou se Portugal também iria entrar na guerra e o aluno A9 perguntou se seria uma guerra mundial. As professoras procuraram responder ao maior número possível de perguntas, tentando apaziguar a turma.

A sessão decorreu de uma forma muito agitada, tendo as professoras sentido alguma dificuldade em desenvolver a sua abordagem. Os alunos falavam entre si,

comentando notícias ligadas aos preparativos militares na região do Golfo Pérsico, cujas imagens haviam sido exibidas na véspera, através da televisão.

No final da sessão, à medida que os alunos foram entregando os seus trabalhos, a agitação assumiu momentos de indisciplina, obrigando as professoras a exigirem mais contenção por parte da turma. Estes momentos de indisciplina foram decorrentes do facto de alguns alunos se terem levantado e dirigido a outros grupos de trabalho com comportamentos provocadores. O aluno A17, por exemplo, dirigiu-se ao A11, dando-lhe uma palmada vigorosa nas costas, ao mesmo tempo que afirmava que os soldados americanos não iam deixar pedra sobre pedra no Iraque. O aluno A11 agarrou o A17 pela roupa e gritou pelas professoras. Perante tal acto, o aluno A14 gritou para o A17 que, se este lhe tocasse, não haveria soldado americano que o defendesse de um pontapé. Enquanto estas interações iam decorrendo, as professoras tentavam restabelecer a tranquilidade na turma, solicitando também a recolha dos desenhos. Após a recolha de todos os desenhos, as professoras continuaram a sentir dificuldade em dominar a turma, pelo que optaram por considerar a aula terminada, mandando sair os alunos.

Sessão n.º 5 – África Austral I

18 de Março de 2003.

Sumário

- Diálogo com os alunos sobre os aspectos mais interessantes da aula anterior.
- Localização da África Sub-Sariana no mapa-mundo através de referências ao contexto em que se insere, da sua relação com a África do Norte, e muito genericamente às riquezas e dificuldades sentidas nesta região.
- Audição de gravações de sons da selva africana, de música etnográfica coral e instrumental.
- Apresentação de oito cartazes cedidos pela Embaixada da África do Sul e análise dos elementos culturais e artísticos neles constantes.
- Distribuição pelos grupos de alunos de prospectos turísticos cedidos pela Embaixada de Angola.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Diálogo entre os alunos e as professoras, debate de pontos de vista.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

Não foi fácil obter os materiais didácticos necessários para o desenvolvimento desta sessão, embora tenha sido possível obter oito cartazes com retratos de elementos de diferentes etnias, em trajes de cerimónia. Devido às suas características, foi possível realizar uma abordagem artística com incidência nos conteúdos concernentes à relação forma-função, elementos da linguagem visual, nomeadamente estrutura, textura, simbologia da cor e, ainda, uma breve abordagem à relação entre cultura e estética, no sentido da compreensão dos padrões de gosto deste grupo étnico e cultural.

As professoras iniciaram a sessão chamando a atenção da turma para que não voltasse a acontecer o mesmo que ocorrera no final da sessão anterior. A turma concordou, tendo o A17 pedido desculpa. Seguidamente, as professoras localizaram a região a ser abordada no mapa-mundo e foi iniciada a audição de sons da floresta tropical africana. O ambiente assim conseguido contribuiu para que a turma se mantivesse atenta durante algum tempo (cerca de um quarto de hora até começarem os primeiros sussurros). À medida que se iam expondo os cartazes, foi feita uma resenha histórica, onde Portugal foi novamente o principal interveniente, mercê do comércio de escravos (raramente de captura) ocorrido a partir do século XIV. Inicialmente os alunos de ascendência africana mostraram-se os mais atentos, embora não se verificasse qualquer manifestação da sua parte.

No sentido de incentivar a participação destes alunos, as professoras perguntaram se algum destes alunos teria objectos de arte em casa ou se algum membro das suas famílias teria disponibilidade para falar sobre a cultura africana, no contexto de sala de aula. Nenhum destes alunos manifestou interesse em trazer objectos de sua casa. A aluna A20 disse que não tinha objectos africanos e o aluno A4 informou que os objectos que tinha não eram interessantes e que não valia a pena levá-los para a escola. Por sua vez o aluno A9 disse que ia ver se teria alguma coisa em casa e os restantes não se manifestaram. As professoras iniciaram a análise e interpretação das imagens, fazendo frequentes referências favoráveis às características gerais da cultura africana, nomeadamente quanto à sua riqueza cromática, a sua relação directa com o ser humano e com a natureza, a sua originalidade e espontaneidade. A participação dos alunos de ascendência africana foi aumentando, uma vez que começaram a fazer observações acerca dos comentários das professoras. A aluna A20 informou que já tinha assistido a rituais em S. Tomé, terra natal de seu pai, onde as pessoas estavam vestidas também com trajes especiais, o aluno A4 disse que nunca tinha visto nada disso e o aluno A9

afirmou que em Angola também era costume haver rituais onde as pessoas se vestiam de forma especial. Os alunos A5 e A13 não se manifestaram (todos estes cinco alunos citados são de ascendência africana).

A abordagem ao problema da escravatura e das suas consequências, tanto ao nível da disseminação compulsiva dos negros pelas ex-colónias europeias, nomeadamente Brasil e América do Norte, bem como ao nível da significativa diminuição demográfica no território africano, levantou várias questões por parte da turma. A aluna A6, por exemplo, mostrou-se surpreendida com o facto dos negros brasileiros terem vindo inicialmente das colónias africanas, o aluno A18 perguntou como é que os portugueses transportavam os escravos, o aluno A14 perguntou como é que os negros eram feitos escravos e a aluna A2 perguntou se havia crianças entre estes. Após o esclarecimento destas questões as professoras retomaram a abordagem artística, salientando a riqueza cromática dos trajes expostos, associando-a à relação directa que estes povos tinham com a natureza, cuja influência se reflectia no seu modo de vida.

A turma começou o seu trabalho de observação e registo gráfico dos elementos expostos, embora as intervenções continuassem a surgir. Também nesta sessão não houve reacção negativa ao desenvolvimento desta actividade.

No sentido de sublinhar os aspectos mais importantes da sessão, o investigador perguntou à turma se estas sessões teriam vindo a modificar as relações entre os alunos, ao que o aluno A17 respondeu que a turma se relacionava da mesma forma desde o início do ano lectivo. Por seu turno, o aluno A9 considerou que lhe parecia que a turma estava a relacionar-se melhor desde o início das sessões. O aluno A18 afirmou, com um sorriso nos lábios, que estava a gostar muito das sessões e que tinha aprendido bastante com elas.

Os alunos foram concluindo e entregando os seus registos gráficos e, deste modo, a sessão chegou ao seu termo. Antes de sair, a aluna A20 aproximou-se do investigador e disse que ia perguntar ao seu pai se este poderia vir na sessão seguinte.

Sessão n.º 6 – África Austral II

25 de Março de 2003.

Sumário

- Diálogo com os alunos sobre os aspectos mais interessantes da aula anterior, nomeadamente quanto às razões que justificaram a utilização de duas sessões sobre África.

- Apresentação de um representante da ilha de S. Tomé, o Senhor P, pai da aluna A20;
- Introdução de música etnográfica da região.
- Apresentação de oito peças de arte originais e feitas à mão por artistas do Zimbábue.
- Distribuição pelos grupos de alunos de prospectos sobre a este país.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Diálogo entre os alunos da turma e o representante de S. Tomé, sobre aspectos dos usos e costumes de África.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

A segunda sessão sobre a África Austral, ou seja, a região tropical africana situada a sul do equador, foi possível devido à estreita colaboração da Embaixada do Zimbábue. Mostrando um grande interesse pelo projecto intercultural que temos vindo a desenvolver, o Primeiro Secretário da embaixada disponibilizou várias obras de arte originais, que recolheu tanto na sua residência pessoal, como nas residências dos seus colaboradores. Estas obras eram constituídas por dois baixos-relevos esculpidos em madeira, tecidos com desenhos em Batik, uma pintura em óleo sobre tela, uma escultura em madeira, três máscaras em madeira e um CD de música tradicional Mbira. Mbira é o nome de um instrumento feito à mão, composto por uma caixa acústica feita em madeira, com longas palhetas em metal, que se toca com as pontas dos dedos polegares.

Como foi referido na descrição da sessão relativa à África Austral I, foi feito um convite aos alunos africanos para trazerem os seus pais a esta sessão, no sentido de falarem sobre as características da sua cultura. O Sr. P, natural de S. Tomé, pai da aluna A20, aceitou o convite e esteve presente. A sua presença foi muito bem aceite por toda a turma, tendo contribuído decisivamente para a elevada qualidade da sessão.

As professoras iniciaram a sessão com a apresentação do elemento convidado, dando-lhe um lugar de destaque na sala. Foi utilizado um CD com sons da floresta tropical. As obras de arte foram espalhadas pela sala, de modo que os alunos pudessem observá-las de perto. Os baixos-relevos esculpidos em madeira representavam cenas da vida selvagem, nomeadamente animais de grande porte a caçar ou a comer, o que permitiu retomar o debate sobre a forte ligação que estes povos têm com a natureza.

A turma esteve concentrada a maior parte do tempo e em silêncio, pelo que os sons da floresta em conjunto com as peças de arte e as explicações que o Sr. P ia dando,

como complemento das informações das professoras, proporcionaram um clima muito diferente das sessões anteriores.

Tendo vivido grande parte da sua vida em Angola, o pai da aluna A20 referiu o esforço que as gerações actuais de africanos negros têm vindo a desenvolver no sentido de preservarem as suas raízes culturais, bem como os valores que lhes estão associadas, nomeadamente o espírito de família, as relações familiares estreitas e interdependentes, o respeito pela experiência das pessoas idosas, a relação com a natureza, a produção artística e o respeito pelo transcendente.

Os alunos fizeram várias perguntas, nomeadamente acerca do significado das obras de arte. O Sr. P informou-nos que geralmente as cenas representadas nas obras constituíam situações vividas ou observadas pelas populações durante as suas actividades de caça, cerimónias importantes como casamentos ou funerais, guerra, ou apenas cenas do quotidiano. Geralmente os artistas registavam essas cenas na memória, reproduzindo-as mais tarde nessas obras de arte. As máscaras eram utilizadas em combate para assustar o inimigo, pois acreditava-se que davam mais poder aos guerreiros que as usassem.

No entanto, a maioria das obras representava cenas do quotidiano e da natureza, o que sugeria terem sido produzidas por um povo pacífico. Foi novamente abordado o problema da escravatura e das suas consequências na instabilidade permanente do povo africano. O Sr. P falou do significado da política colonialista que os povos europeus exerceram durante cerca de quatrocentos anos, cujas consequências negativas se fazem sentir ainda na actualidade.

As professoras aproveitaram esta referência para abordar a política africana do Estado Novo e da Guerra Colonial que deixaram marcas profundas, tanto em Portugal como nos povos africanos. Falou-se dos jovens portugueses que iam para a guerra, deixando para trás dor e sofrimento em tantas famílias. Falou-se dos mortos e dos estropiados de guerra, que levaram à revolta do povo português. Por sua vez, o Sr. P, a pedido e incentivo das professoras, falou da visão dos africanos sobre a guerra, dos massacres, dos ataques às aldeias, das organizações de combatentes e, por fim, da guerra civil.

Notava-se que estava comovido, considerando que pestanejava muito e falava agitando os braços no ar. Posteriormente disse-nos que nunca tinha falado destes problemas em conjunto com brancos e, muito menos, para um grupo de crianças de várias “raças”.

Enquanto este debate se desenrolava, os alunos realizavam os seus registos gráficos a partir da observação das obras, fazendo também perguntas ao longo de todo o debate. Algumas dessas perguntas relacionavam-se com o espectro da guerra colonial, cujas memórias ainda povoam o imaginário de muitas famílias portuguesas. Associados a estas memórias emergiram alguns preconceitos, nomeadamente do negro «terrorista e mau que cortava o branco aos bocados com uma catana», segundo comentaram os alunos A14 e A17. Tanto as professoras como o Sr. P explicaram que isso teria sido verdade, embora a responsabilidade fosse de parte a parte, pois alguns brancos tinham feito o mesmo.

Os alunos ficaram bastante sensibilizados com o conteúdo desta sessão tendo, no final da aula, cumprimentado efusivamente o Sr. P. Este mostrou-se igualmente sensibilizado com a sessão, oferecendo-se para posteriores colaborações, se as professoras o desejassem. Foi uma sessão muito intensa de emoções que não deixou ninguém indiferente.

Sessão n.º 7 – Ásia Menor

1 de Abril de 2003.

Sumário

- Resumo dos principais momentos das aulas anteriores; retoma do percurso étnico e cultural do projecto; referência ao Irão, Afeganistão e Paquistão.
- Introdução de música etnográfica do Afeganistão.
- Apresentação de dez cartazes relativos ao Irão e Paquistão, cujas imagens mostravam paisagens, peças de cerâmica, tapeçarias, monumentos e baixos-relevos Assírios (civilização da Antiguidade situada na região do Irão).
- Distribuição pelos grupos de alunos de prospectos relativos ao Paquistão.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

Foi novamente difícil obter materiais para esta sessão. A Embaixada do Irão forneceu dois cartazes e a do Paquistão forneceu oito. Quanto ao Afeganistão, não sendo possível localizar a sua Embaixada, optou-se pela utilização de um C.D. de música étnica. A Embaixada da Índia, por sua vez, ofereceu vinte e cinco exemplares de uma brochura dedicada à história de “Kabuliwllah”, em português “O homem de

Cabul”, que foram oportunamente utilizados nesta sessão. Este conto foi narrado ao longo da sessão, tendo como ambiente musical de fundo a referida música etnográfica.

Como aconteceu nas sessões anteriores, vários alunos insistiram para que as professoras falassem da guerra Iraque-EUA, cujo início teve lugar no passado dia vinte de Março. No sentido de contextualizar este dramático acontecimento, as professoras abordaram o passado antigo e recente do Afeganistão, a sua ocupação pela antiga União Soviética e mais tarde pelos EUA, a destruição sistemática deste país onde a presença da guerra tem sido constante, nomeadamente em Cabul, a sua capital. Neste contexto, foi referida a destruição à bomba das milenares estátuas de Buda situadas no Afeganistão, perpetrada pelo regime Talibã. Através do mapa-mundo, as professoras mostraram a proximidade geográfica entre Iraque, Irão, Afeganistão e Paquistão, focando alguns dos antecedentes deste conflito, nomeadamente a guerra Irão-Iraque, a invasão do Kuwait, a primeira Guerra do Golfo e os dramáticos acontecimentos ocorridos em Onze de Setembro de 2001.

Alguns alunos quiseram apresentar os seus pontos de vista, embora de uma forma desorganizada, o que contribuiu para que a turma manifestasse alguma agitação. O aluno A18 afirmou que Saddam Hussein era culpado e que os Americanos conseguiriam vencê-lo, o aluno A17 deu grande ênfase ao facto dos Norte Americanos possuírem armas de grande perfeição e capacidade destrutiva, o que lhes permitiria uma vitória exemplar e o aluno A8 perguntou se Portugal iria entrar também na guerra. As professoras tentaram responder sucintamente a estas questões, após o que passaram a apresentar os cartazes sobre aspectos artísticos e culturais desta região.

De acordo com as imagens exibidas, os conteúdos programáticos abordados na sua análise foram a linha de contorno, a utilização de linhas curvas nos estilos arquitectónicos, a relação figura/fundo e as técnicas utilizadas na Antiguidade para a execução de baixos-relevos.

Continuando a mostrar alguma agitação, a turma fez perguntas relacionadas com o facto das crianças daqueles países não irem à escola, por causa da guerra. Vários alunos referiram-se a imagens de guerra que teriam visto na televisão, em dias anteriores. Falaram nas imagens de crianças estropiadas nos hospitais, de pessoas desesperadas a chorar e de corpos ensanguentados no chão.

Após algumas descrições idênticas, os alunos começaram a realizar os seus registos gráficos, com base na observação dos elementos visuais que se encontravam em exposição. Seguidamente e por sugestão das professoras, a história de “Kabuliwallah -

O homem de Cabul”, foi contada pelo investigador. O seu argumento, de carácter intercultural, versava episódios da vida de um afegão descrita por um indiano, segundo uma perspectiva assente nos aspectos culturais comuns àqueles povos. Ao longo da narração a turma foi ficando mais tranquila, o que permitiu uma boa audição na sala.

O aluno A8 desenhou uma peça de cerâmica, numa dimensão reduzida, que ocupava uma pequena parte da folha de papel. Após dez minutos de trabalho deu o seu desenho por concluído e ficou a escutar a história. Nesta altura uma das professoras tentou persuadi-lo a desenhar outra figura, mas ele não aceitou a tarefa. Os outros alunos continuaram o seu trabalho.

Enquanto narrava o conto, o investigador ia estabelecendo algumas relações entre as descrições existentes na história, os elementos visuais presentes na sala e os traços culturais dos povos abordados. Apesar de não estar a desenhar, o aluno A8 fez várias perguntas relativamente à história, nomeadamente se esta era verdadeira e se o homem de Cabul ainda era vivo. As professoras responderam, explicando a dimensão literária do conto e do seu significado para cada leitor. Perguntaram, ainda, quem tinha gostado da história, ao que todos os alunos responderam que sim. O investigador perguntou se alguém queria levar para casa um exemplar da brochura, tendo novamente todos os alunos dito que sim. Depois da sua distribuição, as professoras perguntaram aos alunos quais os aspectos mais interessantes da sessão, ao que o aluno A18 respondeu que “afinal aqueles povos têm uma arte bonita e bem feita” e o aluno A14 reforçou dizendo “muita fixe, stor”. Neste contexto, o investigador perguntou se aquelas culturas seriam merecedoras de respeito, tendo o aluno A8 respondido que sim e que tinha pena de não se terem conseguido cartazes do Afeganistão. Finalmente os desenhos foram recolhidos, após o que se deu a sessão por encerrada.

Sessão n.º 8 – Índia

8 de Abril de 2003.

Sumário

- Diálogo com os alunos sobre os aspectos mais interessantes da aula anterior.
- Apresentação da nova região no mapa-mundo, através de referências ao contexto em que se insere, às regiões vizinhas já abordadas e muito genericamente às riquezas e dificuldades sentidas na região.
- Apresentação de uma aluna convidada, de etnia indiana (oriunda de Goa), vestida com um traje de cerimónia.

- Introdução de música etnográfica da região.
- Apresentação de dez cartazes; análise dos elementos culturais e artísticos neles constantes. Estes cartazes, oferecidos pela Embaixada da Índia, versavam paisagens, monumentos, tecidos e trajes tradicionais.
- Distribuição de prospectos sobre a Índia pelos grupos de alunos.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Diálogo entre os alunos da turma e a aluna representante da etnia indiana sobre aspectos relativos aos usos e costumes da Índia.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

A Embaixada da Índia colaborou com este projecto através da oferta de cartazes, prospectos turísticos e música etnográfica. Foi possível trazer para a sessão uma aluna de outra turma, pertencente a uma etnia indiana, que se apresentou vestida com um traje tradicional de cerimónia. A presença da aluna indiana (I) provocou grande entusiasmo na turma, pois vários alunos estabeleceram diálogos com ela, logo no início da sessão, nomeadamente o aluno A11 que a convidou para se sentar ao seu lado, o aluno A17 que pediu para mudar de lugar para a poder ver melhor e a aluna A15 que lhe perguntou se o traje era da mãe, ao que a aluna I respondeu que não, que era mesmo dela. As professoras pediram silêncio e, apesar de alguma agitação, iniciaram a sessão referindo os principais aspectos da sessão anterior, nomeadamente sobre as características da região estudada, a relação que existia entre as culturas dos povos da Ásia Menor e a Índia, nomeadamente a influência da cultura indiana na arquitectura do Paquistão e a forma como o povo indiano interpretava alguns aspectos da cultura afegã, através da história de “Kabuliwallah – O homem de Cabul”, narrada na sessão anterior. A situação geográfica da Índia foi observada no mapa-mundo, tendo sido reforçada a importância das relações políticas, culturais e económicas existente entre os vários povos da região.

As professoras explicaram que nesta sessão se iria estudar apenas um país – a Índia – dada a sua enorme dimensão, variedade e complexidade. Foram abordados alguns aspectos gerais deste país, relativos às religiões, às tradições e ao modo de vida. Enquanto se falava destes tópicos, foi introduzida música etnográfica indiana.

Seguidamente, as professoras apresentaram os cartazes, a partir dos quais foram abordados conteúdos relacionados com o aspecto formal dos trajes, as suas cores, o tipo de arquitectura e a magnificência dos monumentos, os ornamentos decorativos dos

edifícios, o significado das pinturas femininas e o significado das estátuas de Buda no contexto religioso. Foram também distribuídos e comentados prospectos sobre várias regiões da Índia, após o que foram solicitados registos gráficos a todos os alunos da turma. Enquanto a turma procedia aos seus registos gráficos (sem contestação), as professoras solicitaram à aluna I, que falasse acerca do seu povo. Esta aluna, um pouco mais velha que os alunos da turma, falou sobre aspectos da vida quotidiana da Índia. Enquanto falava agitava suavemente os braços, destacando, deste modo, o seu traje. O seu rosto estava sorridente e a sua voz fazia-se ouvir em toda a sala.

As raparigas da turma fizeram perguntas sobre o casamento, as relações familiares, os filhos e sobre o papel da mulher na sociedade. Quanto aos rapazes, fizeram perguntas sobre a escola e o modo como os rapazes se relacionavam entre si. O aluno A19 perguntou se os alunos eram tão indisciplinados como nas escolas portuguesas. A aluna I respondeu a este último que os alunos indianos eram muito disciplinados e que respeitavam absolutamente a família e principalmente o pai. Segundo a aluna I, desrespeitar um professor era o mesmo que desonrar o pai e que, por esse motivo, era uma situação impensável. Informou também que fora muito difícil a sua adaptação ao modelo escolar português, embora neste momento já não sentisse qualquer dificuldade. Os alunos mostraram-se apreensivos com estas observações e iam olhando uns para os outros, havendo quem encolhesse os ombros.

A aluna I abordou alguns aspectos relacionados com cerimónias Hindus, a que ela assistira, fazendo inclusivamente a descrição de um casamento. A aluna A15 perguntou se um casamento assim seria considerado válido pela Igreja Católica ao que as professoras responderam que havia reconhecimento mútuo dos rituais sagrados, por parte de ambas as religiões.

Uma das professoras que já tinha estado neste país falou sobre a sua experiência, na qualidade de estrangeira. Foram abordados temas como o trânsito caótico nas grandes cidades, a pobreza extrema e, novamente, a imponentia dos monumentos. O aluno A11 gracejou com a ideia das vacas sagradas. A aluna I contou um relato que ouvira a seu pai, segundo o qual este teria observado a transferência de um comboio de uma linha-férrea para uma outra, porque uma vaca estaria sentada na linha por onde este circulava inicialmente.

O investigador contou alguns episódios relativos à vida do grande Mahatma Gandhi, nomeadamente a caminhada pela independência da Índia através da via pacífica, a greve de fome pela paz entre as várias etnias indianas e a sua morte. Os

alunos escutaram com atenção e no final fizeram algumas perguntas. O aluno A4 perguntou se aqueles episódios tinham vindo na televisão, a aluna A6 afirmou que se estivesse no local não teria deixado que o assassinassem e o aluno A14 perguntou se Gandhi teria estado em Portugal. O aluno A17 disse que já tinha visto aquele senhor na televisão e que sabia que ele já havia morrido há muito tempo. O aluno A18 confirmou a opinião do aluno A17.

Depois de todas as questões terem sido esclarecidas, as professoras reforçaram o valor do papel social de personalidades como Gandhi na defesa do respeito pelo indivíduo e pelos valores da sua cultura. Finalmente os alunos concluíram e entregaram os seus registos gráficos, tendo a sessão chegado ao seu termo. Entre esta sessão e a sessão seguinte ocorreu a interrupção das actividades lectivas da Páscoa.

Sessão n.º 9 – Ásia Continental

29 de Abril de 2003.

Sumário

- Diálogo com os alunos sobre os pontos da aula anterior que mais os tivessem impressionado.
- Apresentação da nova região no planisfério, através de referências ao contexto em que se insere, às regiões vizinhas já abordadas e muito genericamente às riquezas e dificuldades sentidas na região.
- Apresentação de uma aluna de etnia chinesa (oriunda da região de Cantão), vestida com um traje de cerimónia.
- Introdução de música etnográfica chinesa e tailandesa.
- Apresentação de 14 cartazes oferecidos pela Embaixada da Tailândia que versavam paisagens, monumentos, pratos típicos e trajes tradicionais; análise dos elementos culturais e artísticos neles constantes.
- Distribuição pelos grupos de alunos de prospectos sobre a Tailândia.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Diálogo entre os alunos da turma e a aluna representante da etnia chinesa sobre aspectos dos usos e costumes da China.
- Leitura de contos chineses.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

Esta sessão foi possível graças à colaboração de vários colegas professores que se prestaram a fornecer alguns materiais chineses, nomeadamente roupas e música tradicional. A Embaixada da Tailândia também colaborou através da cedência de cartazes e brochuras turísticas. Foi solicitada comparência de uma aluna chinesa que se encontrava a frequentar o sexto ano desta escola. A aluna chinesa (CH) aceitou o convite, informando que já tinha conhecimento da participação da aluna I na sessão anterior, cuja impressão terá sido muito agradável.

Conforme o plano, as professoras iniciaram a sessão com a revisão dos aspectos mais relevantes da aula anterior, fazendo a transição para a nova região com recurso ao mapa-mundo. Foram referidas algumas características gerais semelhantes entre a Índia e a China, como a extensão do território, a dimensão demográfica, e entre a China e a Tailândia, a pobreza extrema, a exuberância artística, a influência das religiões e o orgulho nas raízes culturais.

Seguidamente foi apresentada a aluna chinesa, cujo traje e ornamentos exibiam grande beleza. O aluno A14 perguntou se o traje era da aluna CH, o aluno A9 disse que a aluna CH estava “muito gira”, a aluna A2 disse que o traje “era lindo”, o aluno A11 perguntou-lhe porque é que ela não andava vestida sempre assim e a aluna A6 perguntou se os ténis faziam parte do conjunto. Esta última observação foi feita num tom de voz aparentemente irónico.

As professoras retomaram a conversa sobre o tema, iniciando a exposição dos cartazes. É de referir que estes cartazes eram particularmente interessantes, pelas formas exibidas, pelas cores, pela qualidade da fotografia e pela diversidade de situações. Perante a exposição de um cartaz sobre pratos típicos, o aluno A17 afirmou num tom bastante elevado que “aquela gente come baratas”. Esta intervenção, se bem que despropositada, permitiu que as professoras abordassem o preconceito, enquanto resultado de uma ideia estereotipada. O investigador aproveitou para perguntar à turma se aquela imagem mostrava baratas. O aluno A12, aluno bastante discreto, desta vez resolveu dizer que não se viam baratas e ele, que até gostava de comida chinesa, já tinha comido muitas vezes em restaurantes chineses e nunca tinha visto “nada disso”. Este incidente provocou algumas gargalhadas e contribuiu para um clima de boa disposição.

Após a distribuição dos prospectos, as professoras solicitaram aos alunos um registo gráfico e, informando que os desenhos da sessão anterior estavam bons, estavam convictos de que a turma iria melhorar um pouco mais nesta sessão. Nesta sequência, o

investigador salientou alguns aspectos de carácter artístico, como a exuberância dos edifícios e dos trajes, os pormenores das cúpulas dos templos que se assemelhavam aos ornamentos que as pessoas usavam na cabeça, e as cores contrastantes dos monumentos. A aluna CH, que esteve sempre atenta, explicou que, tanto os ornamentos utilizados na cabeça por determinadas pessoas, como as cúpulas dos templos, constituíam símbolos de poder. Contudo, de acordo com a aluna CH, actualmente as pessoas já não utilizavam estes símbolos, nem se vestiam daquela maneira. Estes trajes eram utilizados apenas em determinados rituais ou em manifestações culturais.

Um dos cartazes mostrava um mercado flutuante feito sobre barcos, no rio Chao Pharya, o que provocou vários comentários entre os alunos. A aluna A2 perguntou como é que as pessoas passavam de um barco para o outro para fazerem compras, ao que a aluna A6 respondeu que quem queria ia também de barco. O aluno A9, por seu turno, disse que já tinha visto uma situação parecida em filmes passados na televisão.

Enquanto os alunos realizavam os seus registos, o investigador leu alguns contos chineses, tendo previamente informado que estes contos constituíam um importante veículo de transmissão de valores de geração em geração. Alguns dos temas abordados nestes contos relacionavam-se com o triunfo da justiça sobre a injustiça, a supremacia da sabedoria sobre a força física e a devoção filial.

A turma aparentou interesse nestes contos, considerando que ficou calma e relativamente silenciosa, ouvindo-se apenas um ou outro sussurro entre os alunos. Através destes contos foi possível evidenciar a sensibilidade estética e a perspectiva de felicidade deste povo, o que contribuiu para que o investigador estabelecesse algumas considerações sobre o valor desta cultura, comparando-a com a cultura ocidental.

No final da sessão o aluno A9 pediu para recolher os registos gráficos, ao que as professoras anuíram.

Sessão n.º 10 – Coreia do Sul e Japão

6 de Maio de 2003.

Sumário

- Revisão geral das várias regiões e culturas abordadas até à data, realizada por um aluno.
- Contextualização da nova região a abordar nesta sessão no âmbito geográfico e cultural.
- Introdução de música etnográfica japonesa.

- Apresentação de 12 cartazes oferecidos pelas Embaixadas da Coreia do Sul e do Japão; análise das características culturais e artísticas neles constantes.
- Distribuição de prospectos sobre ambos os países.
- Início dos registos gráficos individuais.
- Leitura de contos japoneses.
- Conclusão dos registos gráficos.
- Comentários finais.

Relato resumido da sessão

O investigador iniciou a sessão recordando que esta fase do projecto seria concluída no final desta sessão. De acordo com a planificação realizada previamente, foi solicitado ao aluno A17 que fizesse a revisão do itinerário geográfico e cultural das sessões anteriores. A17 iniciou a sua apresentação, embora começasse pouco depois a exhibir sinais de nervosismo, nomeadamente alguma hesitação, pelo que foi rapidamente apoiado pelas professoras e pelos colegas. A revisão acabou por revelar que a turma tinha apreendido os traços mais importantes das sessões anteriores. Os alunos que mais se destacaram na manifestação dos conhecimentos foram os alunos A5, A7, A8, A10, A12, A14, A15, A20 e o próprio A17.

Após esta revisão, o investigador iniciou a audição de um CD de música tradicional japonesa, chamando a atenção da turma para as características deste tipo de música, cuja audição só seria possível se houvesse silêncio. A turma manteve-se em silêncio alguns minutos, o que permitiu uma boa audição dos trechos musicais. Nesta sequência, as professoras passaram a apresentar os cartazes, cujas imagens versavam paisagens rurais e urbanas, monumentos, esculturas de carácter religioso e trajes tradicionais. A qualidade da fotografia, da impressão e dos elementos exibidos era superior o que, mais uma vez, permitiu uma abordagem de carácter artístico. Foram analisados os elementos definidores da forma, nomeadamente a estrutura e a textura visual, a harmonia e a composição cromática e, ainda, o volume no contexto da organização do espaço tridimensional.

Um dos cartazes mostrava um grande Buda esculpido em granito, datado de 750 A.C.. As suas feições eram diferentes das imagens de Buda analisadas nas sessões do Paquistão, Índia e Tailândia. Esta curiosidade levou a A10 a perguntar quantos Budas havia no mundo. Esta situação contribuiu para que o investigador abordasse o aspecto religioso, referindo que havia só um Buda, cujo papel terá sido idêntico ao de Maomet nos países árabes ou de Jesus Cristo nos países cristãos. O investigador referiu também

que havia uma grande diferença entre eles, pois embora todos espalhassem a palavra de Deus pelo mundo, só Jesus Cristo se dizia Filho de Deus.

No âmbito da abordagem artística que se vinha a desenvolver, foi relembrada a destruição das gigantescas estátuas de Buda situadas no Afeganistão, que eram consideradas património mundial.

A referência à qualidade organizativa do povo japonês e à sua capacidade tecnológica foi confirmada por alguns alunos, nomeadamente o aluno A8 que disse reconhecer nos japoneses uma “estupenda capacidade de engenharia”, uma vez que no seu aparelho de jogos vídeo existia uma peça de dimensões muito reduzidas, o “chip”, cujas capacidades operativas o deixavam surpreendido. Os alunos A9 e A17 confirmaram este facto comentando aspectos relacionados com a sua experiência nos referidos jogos, informando que geralmente os jogos inovadores eram produzidos no Japão.

Por seu turno, os alunos A4 e A11 exibiram grande entusiasmo acerca do Mundial de Futebol de 2000, cujo país organizador e anfitrião fora a Coreia. Aliás, nas brochuras que a embaixada deste país cedeu ao investigador, existiam inúmeras referências a este acontecimento, facto que deixou os rapazes da turma muito excitados. As raparigas não se manifestaram nesta fase da sessão.

Seguidamente, as professoras solicitaram registos gráficos aos alunos que procederam à realização desta tarefa sem contestação. O investigador passou a narrar contos japoneses, tendo primeiro chamado a atenção da turma para as diferenças entre os contos produzidos por culturas distintas, cujas características teriam vindo a ser genericamente abordadas nas sessões anteriores. No caso destes contos japoneses, os temas abordavam a tenacidade, a valentia, a argúcia, o amor filial e o respeito pelo próximo. A turma retomou a escuta em silêncio, pelo que se podia ouvir a voz do narrador com o fundo musical referido anteriormente.

Perto do final da sessão, os alunos A9 e A17 aproximaram-se do investigador e pediram-lhe em voz baixa se este não lhes daria uma brochura, de boa qualidade gráfica, onde se fazia referência ao Mundial de Futebol. O investigador aceitou o pedido e estes alunos voltaram à actividade com um entusiasmo redobrado, pois gesticulavam e desenhavam com grande rapidez. O aluno A11 não mostrou interesse pela actividade, tendo obtido um resultado bastante fraco com o seu registo gráfico. O aluno A8 começou por desenhar uma árvore (Bonsai), embora depois de alguma reflexão tenha decidido desenhar a escultura de Buda.

No final da sessão o aluno A18 disse que tinha pena que as sessões tivessem chegado ao fim. Nesta sequência os alunos A2, A6, A9, A10, A14 e A17, entre outros, rodearam o investigador, pedindo que as sessões continuassem. O investigador e as professoras argumentaram que era necessário concluir o plano, pois havia que abordar novas matérias. Contudo, foi sugerido que os alunos pesquisassem elementos culturais sobre a cultura Esquimó, para que se pudesse organizar uma nova sessão, depois da conclusão do plano. O aluno A19 pediu para recolher os desenhos, o que foi autorizado.

2.2.4 A Integração dos Alunos Minoritários na Turma Experimental

2.2.4.1 Definição dos elementos indicadores da integração dos alunos minoritários na turma após a intervenção e respectivo instrumento de recolha de dados

A nossa decisão de aplicar um segundo instrumento de recolha de dados, constituído por um inquérito por questionário, à turma experimental, no final da experiência, está directamente relacionada com a necessidade de averiguarmos se a intervenção teria contribuído para integrar os alunos minoritários na turma. Além disso, pretendíamos proceder à triangulação dos dados recolhidos através de diferentes técnicas, no sentido de reforçar a validade interna do estudo (Tuckman, 2000). A identificação e análise da influência da relação entre grupos minoritários e sociedade de acolhimento que, como abordámos anteriormente, se processa através da comunidade e do clima de escola (variável interveniente), poderia constituir um indicador importante, situação que um inquérito por questionário poderia ajudar a detectar. Assim, partimos das três variáveis (independente, dependente e interveniente) da investigação para a estruturação dos temas que estiveram na base da elaboração das perguntas para o questionário (Ferreira, 1986).

Tivemos igualmente em conta um dos métodos de determinação das variáveis a especificar na elaboração das perguntas para um questionário, cujo processo consiste na discussão em grupo (Hill & Hill, 2000). Conforme explicitámos anteriormente, a intervenção experimental do presente estudo incentivou o debate de ideias e a discussão em grupo, aspectos que ocorreram ao longo de todas as sessões experimentais. O facto do investigador haver elaborado relatos resumidos destas actividades imediatamente após a conclusão de cada sessão experimental, permitiu o registo de detalhes específicos, como intervenções directas e indirectas dos alunos, que posteriormente

foram importantes para a compreensão do fenómeno experimental e essenciais para a elaboração do inquérito por questionário.

Uma leitura flutuante (Bardin, 1977) dos relatos resumidos das sessões experimentais, anteriormente apresentadas, permitiu-nos identificar 94 intervenções relacionadas com os temas abordados ao longo dessas sessões. Foram identificadas algumas intervenções relativas à informação mediática acerca da Guerra do Iraque (GI), cuja evolução decorreu paralelamente à intervenção experimental. As intervenções dos alunos foram espontâneas, embora aparentemente influenciadas pelos Meios de Comunicação. O impacto que este acontecimento mundial teve nas crianças reflectiu-se nas sessões, justificando uma abordagem a alguns aspectos relacionados com as características e diferenças das culturas em conflito. Por este motivo, decidimos integrar estas unidades de registo na categoria adiante designada por Importância da Atitude Intercultural. A análise de conteúdo das categorias emergentes das sessões experimentais encontra-se no Anexo B. Deste modo:

- a categoria “Importância da Atitude Intercultural” (AI) abrangeu, assim, intervenções sobre a Guerra do Iraque (12 unidades de registo) e intervenções acerca de aspectos de âmbito cultural relativos aos povos envolvidos (46 unidades de registo), tendo sido obtido um total de 58 unidades de registo.

- a categoria “Relação entre Minorias Étnico/Culturais e Sociedade de Acolhimento” (ME) englobou todas as intervenções sobre os aspectos relativos à relação de cada aluno com membros ou aspectos relativos etnias diferentes da sua, tendo contado com 12 unidades de registo;

- a categoria “Influência da Educação Artística” (EA) integrou todas as intervenções sobre a componente artística e técnica do processo experimental, incluindo as intervenções relativas à participação dos alunos nas actividades de sala de aula, englobando 24 unidades de registo.

As intervenções foram integradas nestas categorias independentemente de serem directas ou indirectas, preconceitos, constatações, experiências directas ou mediatizadas, do seu sentido ser positivo ou negativo ou qualquer outro tipo de situação. Nesta sequência, as perguntas constantes no questionário foram elaboradas a partir da análise destes dados e das respectivas categorias emergentes das variáveis em estudo.

O facto da intervenção ter ocorrido na disciplina de Educação Visual e Tecnológica foi decisivo na elaboração das perguntas, uma vez que esta disciplina proporciona aos alunos actividades de grande flexibilidade e autonomia, o que favorece

a manifestação espontânea de interacções grupais. Por este motivo, a integração no questionário, de perguntas relativas às interacções ocorridas no interior da turma, antes, durante e após a intervenção experimental, pretendeu encontrar indicadores sobre a percepção grupal e individual dos alunos minoritários, por um lado, e dos maioritários, por outro lado.

No sentido de verificar a sua funcionalidade (Bell, 1997), testou-se uma primeira versão do questionário, ou seja, um “questionário-piloto” (p. 110), numa turma do 5.º ano da mesma escola, ou seja, pertencente à população de onde se retirou a amostra. Esta aplicação do questionário-piloto permitiu-nos constatar que os alunos tiveram tempo para elaborarem as respostas no período de uma aula (90 minutos), tendo os alunos considerado as perguntas acessíveis. Porém, três das dez perguntas não obtiveram respostas claras, pelo que se procedeu à reformulação do questionário inicial (Bell, 1997).

Nesta sequência, podemos dizer que o questionário constou, por um lado, de perguntas abertas para obtenção de respostas qualitativas (Hill & Hill, 2000). Por outro lado, a introdução de perguntas fechadas visou a obtenção de respostas objectivas no sentido de controlar a amplitude da distribuição das frequências. O questionário foi realizado por administração directa, tendo sido aplicado à turma experimental no dia 20 de Maio, terça-feira, numa sessão de noventa minutos relativa à disciplina de Educação Visual e Tecnológica (o modelo do questionário consta do Anexo C).

III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos analisar, em primeiro lugar, os resultados obtidos pelo TDDP (*Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas*), explicitando detalhadamente os valores recolhidos bem como o seu tratamento estatístico. Seguidamente apresentaremos a análise do conteúdo do questionário. Em ambos os casos recorreremos a tabelas e gráficos ilustrativos com a intenção de facilitar a compreensão do leitor. Por fim, apresentaremos a triangulação dos resultados destes dois instrumentos, cuja análise é importante para avaliar a consistência do próprio estudo.

3.1 Apresentação dos Resultados do TDDP

3.1.1 Operacionalização das Variáveis Medidas pelo TDDP

Na análise do TDDP tivemos em consideração o facto da modificação de atitudes constituir “um fenómeno difícil de delimitar” (Ficher, 1992, p. 190) por ser muito variável nas suas componentes. Como já tivemos oportunidade de abordar, este fenómeno surge em função da combinação de diversos factores que “orientam a evolução dos indivíduos, grupos e sociedades” (Ficher, 1992, p.190). Além disso, a aplicação da intervenção ao longo de apenas dez sessões, constituiu também uma limitação ao estudo, conforme explicitaremos nas Considerações Finais.

Depois da aplicação do pré-teste, observámos os desenhos de uma pessoa, procedendo à comparação entre as duas turmas. Todas as figuras desenhadas estavam completas, genericamente proporcionadas e continham todos os elementos gráficos definidores de “uma pessoa”. Na sequência das indicações de Goodenough (1926), Harris (1963), Machover (1965) e Roer-Strier, Weil & Adan (2001), a variação detectada nos detalhes das figuras desenhadas pelos sujeitos da nossa amostra não tem significado para a sua análise.

No passo seguinte, observámos detalhadamente os desenhos de duas pessoas para elaboração de um método de análise sistemática dos dados obtidos pelo TDDP. Neste contexto, decidimos basear a análise e respectiva interpretação dos desenhos apenas nas diferenças objectivas detectadas entre o pré-teste e o pós-teste no conjunto de todos os desenhos. Estas diferenças objectivas situaram-se ao nível de:

- a) alteração de dimensões e distância entre figuras (aspectos que podem ser medidos com uma régua);
- b) existência ou ausência de elementos gráficos.

Esta opção acerca do modo de operacionalização das variáveis em análise dispensou o recurso a um júri consensual, geralmente necessário para uma análise de carácter interpretativo dos testes projectivos.

As diferenças detectadas relacionaram-se com os elementos gráficos desenhados (ou à sua inexistência) e, por consequência, à componente afectiva da projecção (Machover, 1965; Di Leo, 1991), nomeadamente no âmbito da influência cultural (Thomas & Silk, 1990), conforme abordámos no Enquadramento Teórico. O nosso interesse relativamente aos dados recolhidos por este instrumento (TDDP) residiu nas análises estatística e interpretativa dos resultados dos testes e na sua triangulação com a análise de conteúdo do questionário que, como à frente se desenvolverá, contribuiu para consolidar a interpretação destas diferenças. A interpretação psico-afectiva das diferenças foi sugerida com base nos autores anteriormente abordados.

Embora os desenhos da figura humana constituam testes projectivos que permitem avaliar o desenvolvimento intelectual dos alunos, conforme abordámos anteriormente, o nosso objectivo não era esse, pelo que não procedemos a essa avaliação.

Nesta sequência, foram detectadas dezasseis diferenças objectivas, distribuídas pelos 78 testes TDDP [(20 pré +20 pós) grupo experimental + (19 pré +19 pós) grupo de controlo]. Tanto a sua designação como a sua organização foram processadas de acordo com a experiência profissional do investigador adquirida ao longo de 23 anos de docência na disciplina de Educação Visual. Contudo, após o tratamento estatístico destas diferenças, concluímos que destas dezasseis diferenças apenas sete pareciam reflectir a influência da intervenção. Seguidamente, apresentamos a listagem das referidas sete diferenças que passaram, assim, a constituir variáveis de análise, listagem esta que nunca foi divulgada aos alunos.

1- Variável “Dimensão da Figura”, relativa à comparação entre as áreas das duas figuras desenhadas em cada desenho-teste.

2- Variável “Etnia”, resultante da identificação de cada figura (pictórica ou escrita) em função da etnia ou país. Para esta variável foi, por vezes, necessário recorrer às frases que cada aluno escreveu por baixo de cada figura desenhada.

3- Variável “Ordem das Figuras”, definida pela organização espacial das figuras, que implicou a decisão por parte do aluno, da figura a desenhar em primeiro lugar.

4- Variável “Desenhos na roupa (com/sem)”, associada à existência/ausência de um ou mais elementos gráficos como letras ou figuras, dentro das linhas de contorno definidoras das roupas. Estes elementos gráficos são distintos dos que estão

directamente relacionados com as peças de roupa. Botões, bolsos, ou outros elementos afins não foram considerados desenhos na roupa mas sim elementos pertencentes à roupa.

5- Variável “Objectos na Cabeça (com/sem)”, definida pela existência/ausência de elementos gráficos, para além dos elementos naturais constituintes da cabeça, nomeadamente cabelos com penteado específico, chapéu ou outro tipo de ornamento.

6- Variável “Linhas Separadoras (com/sem)”, relacionada com a existência ou ausência de linhas divisórias entre as figuras desenhadas.

7- Variável “Diferença nas Distâncias entre Figuras (pré-teste/pós-teste)”, emergente da comparação das distâncias medidas entre as duas figuras desenhadas, registadas em milímetros.

O tratamento estatístico das sete variáveis contou com o apoio da Dra. Fátima Nibau, tendo revelado alguns valores significativos e outros próximos da significação. Os resultados foram obtidos através da aplicação de vários testes paramétricos e não paramétricos, nomeadamente Teste T, Teste do Qui-Quadrado, Teste de MacNemar e Teste de Fisher, encontrando-se o seu tratamento estatístico e respectivo relatório no Anexo D.

No sentido de simplificar as designações no âmbito da análise dos dados, decidimos atribuir a designação de “figura do não europeu” e “figura do europeu” aos desenhos respectivos das figuras das pessoas de ascendência não europeia e de ascendência europeia.

De acordo com a sugestão da Associação Americana de Psicologia (2001) expressa na página 154 do *Publication Manual*, a nossa discussão centrou-se nos dados mais relevantes de cada variável. Para facilitar a leitura completa dos resultados apresentaremos os quadros das frequências e percentagens das variáveis analisadas, assim como os respectivos gráficos. No caso dos quadros de frequências e percentagens, podem ser consultados os dados relativos às turmas intactas, aos alunos de ascendência não europeia (ANE) e aos alunos de ascendência europeia (AE). Por seu turno, os gráficos referem-se apenas às turmas intactas.

A utilização de um asterisco * indica que o valor de “p” nos testes não paramétricos assume um grau de probabilidade de erro inferior a 0.05 e a utilização de dois asteriscos ** indica que essa probabilidade é inferior a 0.01 (A.P.A., 2001).

3.1.1.1 Análise da variável “Dimensão das Figuras”

Esta variável foi operacionalizada através da comparação entre as áreas que as figuras desenhadas do não europeu e do europeu ocuparam nas folhas de desenho. Os valores relativos às áreas de cada figura foram determinados a partir da largura e da altura de cada figura.

No tratamento da variável foram analisadas as frequências e percentagens relativas aos três indicadores identificados através da análise dos desenhos. O primeiro indicador diz respeito à dimensão (área) da figura do não europeu igual à do europeu. O segundo indicador refere-se aos casos em que a dimensão da figura do não europeu é maior que a do europeu. O terceiro indicador regista as situações em que a dimensão da figura do não europeu é menor que a do europeu. Decidimos atribuir uma tolerância de 300 mm² relativa à área ocupada por cada figura, considerando que através da observação visual a referida tolerância não é perceptível, o que parece sugerir que, nesses casos, a intenção dos alunos terá sido a de desenhar as figuras com as dimensões semelhantes.

Apesar dos testes não paramétricos aplicados a estes resultados não terem revelado valores significativos, é possível observar as tendências de ambas as turmas.

Quadro 4 – Frequências e Percentagens da variável “Dimensão das Figuras”. Tolerância de 300mm² na comparação entre as áreas das figuras desenhadas do não europeu e do europeu.

1) - Turmas intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Não europeu = europeu	1	5%	4	20%	4	21.1%	3	15.8%
Não europeu > europeu	12	60%	10	50%	9	47.4%	4	21.1%
Não europeu < europeu	7	35%	6	30%	6	31.6%	12	63.2%

2) - Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr. N= 5)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Não europeu = europeu	0	0	2	40%	0	0	2	40%
Não europeu > europeu	2	40%	2	40%	3	60%	0	0
Não europeu < europeu	3	60%	1	20%	2	40%	3	60%

3) - Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Não europeu = europeu	1	6.7%	2	13.3%	4	28.6%	1	7.1%
Não europeu > europeu	10	66.7%	8	53.3%	6	42.9%	4	28.6%
Não europeu < europeu	4	26.7%	5	33.3%	4	28.6%	9	64.3%

Análise do Quadro 4

a) Evolução da turma experimental

A principal modificação registada na turma experimental foi no sentido de aproximar as áreas das duas figuras, ou seja, no pré-teste um sujeito (5%) desenhou a figura do não europeu do mesmo tamanho que a do europeu, enquanto que no pós-teste este valor aumentou para quatro sujeitos (20%). É importante salientar que o subgrupo ANE apresentou 60% de frequências no pré-teste, indicador “Não europeu < europeu”, valor que passou para 20% no pós-teste.

b) Evolução da turma de controlo

A principal modificação da turma de controlo consistiu na diminuição do tamanho da figura do não europeu face à do europeu, uma vez que ocorreu um aumento de 31,6% (seis sujeitos) de frequências no indicador “Não europeu < europeu” registado no pós-teste.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

Embora a comparação entre os resultados de ambos os grupos não tenha registado diferenças significativas, essa comparação revela a tendência da turma experimental no sentido da equiparação entre pares. A turma de controlo, pelo contrário, terá evoluído no sentido da diferenciação negativa relativamente aos pares minoritários (*Figura 1*).

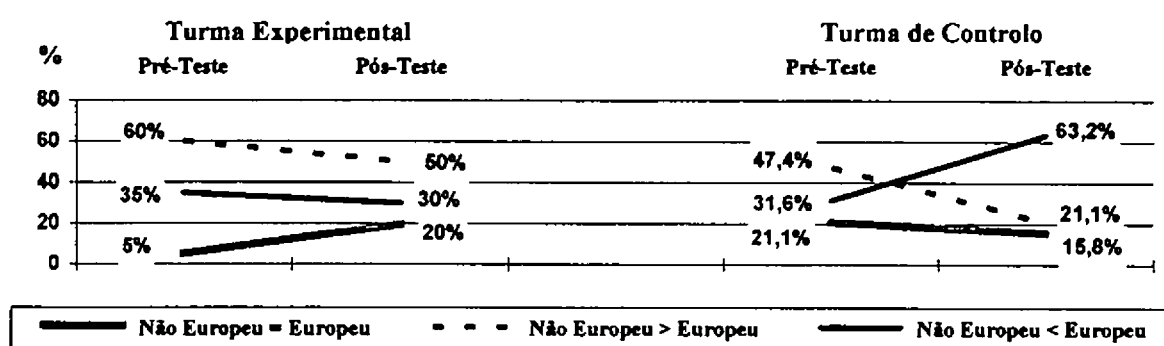


Figura 1 – Variável “Dimensão das Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Cont. N=19).

d) Análise projectiva

Os resultados obtidos por esta variável vão ao encontro dos de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), segundo os quais a dimensão e a saliência das figuras correspondem à

Análise do Quadro 4

a) Evolução da turma experimental

A principal modificação registada na turma experimental foi no sentido de aproximar as áreas das duas figuras, ou seja, no pré-teste um sujeito (5%) desenhou a figura do não europeu do mesmo tamanho que a do europeu, enquanto que no pós-teste este valor aumentou para quatro sujeitos (20%). É importante salientar que o subgrupo ANE apresentou 60% de frequências no pré-teste, indicador “Não europeu < europeu”, valor que passou para 20% no pós-teste.

b) Evolução da turma de controlo

A principal modificação da turma de controlo consistiu na diminuição do tamanho da figura do não europeu face à do europeu, uma vez que ocorreu um aumento de 31,6% (seis sujeitos) de frequências no indicador “Não europeu < europeu” registado no pós-teste.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

Embora a comparação entre os resultados de ambos os grupos não tenha registado diferenças significativas, essa comparação revela a tendência da turma experimental no sentido da equiparação entre pares. A turma de controlo, pelo contrário, terá evoluído no sentido da diferenciação negativa relativamente aos pares minoritários (*Figura 1*).

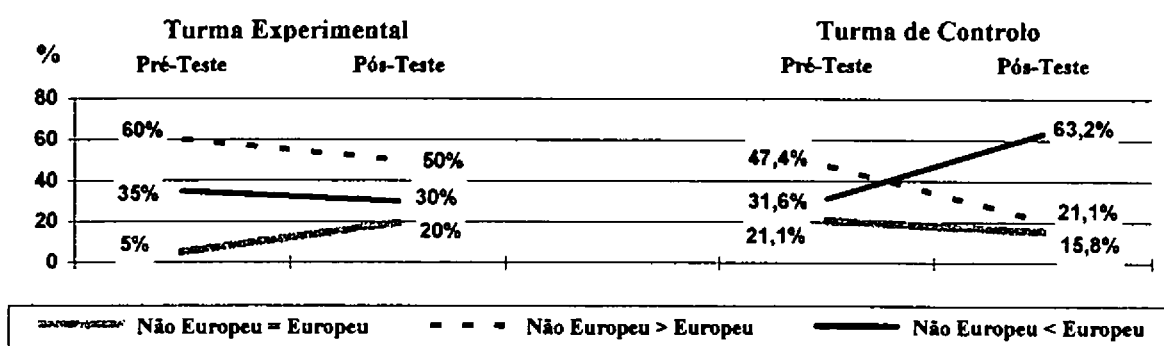


Figura 1 – Variável “Dimensão das Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Cont. N=19).

d) Análise projectiva

Os resultados obtidos por esta variável vão ao encontro dos de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), segundo os quais a dimensão e a saliência das figuras correspondem à

auto-identidade e identificação com o grupo de pertença. Os referidos resultados enquadram-se igualmente nas investigações de Thomas & Silk (1990). Estes autores afirmam que os temas aos quais a criança atribui importância são geralmente desenhados maiores do que os temas que essas crianças consideram neutros ou pouco importantes. Di Leo (1991) reforça estes pontos de vista, ao considerar que as crianças tendem a desenhar “figuras grandes para indicar a sua importância” (p. 83). As investigações destes autores parecem indicar que a turma experimental terá modificado positivamente a sua atitude acerca da figura do não europeu, manifestando esse facto através do reconhecimento da sua importância relativamente à figura do europeu.

e) Síntese

A análise desta variável sugere que a intervenção terá contribuído para que a turma experimental tendesse para equiparar as duas figuras, o que pode ser interpretado como valorização da diversidade e respeito pelo indivíduo. O subgrupo ANE experimental começou por sugerir baixa auto-estima no início da intervenção, acabando por manifestar igualmente uma atitude de respeito pelos pares maioritários no final da mesma. Por sua vez, a turma de controlo apresentou uma tendência para diminuir a área da figura do não europeu relativamente à figura do europeu, o que sugere uma atitude de diferenciação negativa relativamente aos seus pares minoritários.

3.1.1.2 Análise da variável “Etnia”

A operacionalização da variável “Etnia” resultou da caracterização gráfica das figuras desenhadas e das designações que os alunos escreveram nas frases relativas a cada figura, directamente nas folhas de desenho, conforme já explicitámos. Os alunos optaram entre a designação de cada figura em função das instruções para a elaboração das frases, segundo a tipologia “não europeu/europeu”, ou designá-las pelas etnias específicas (Ex.: Chinês, Negro, Esquimó etc.). Estas últimas designações surgiram espontaneamente por parte dos alunos, sem qualquer orientação por parte dos professores. Por se tratarem de especificações culturais no âmbito da etnia europeia, as nomeações de Português, Francês ou outras, foram integradas na tipologia “europeu”.

Devido à impossibilidade de efectuarmos um tratamento estatístico em função de uma distribuição mais ampla, dado o reduzido número de sujeitos distribuídos por cada nomeação étnica, decidimos desenvolver a análise desta variável em torno de dois indicadores designados por “etnia indiferenciada” e “etnia especificada” que se referem

tanto aos desenhos da figura do não europeu como do europeu. Por conseguinte, os quadros onde constam as frequências e percentagens das várias nomeações étnicas especificadas podem ser consultadas no Anexo E. Apenas como curiosidade, informamos que a etnia não europeia mais nomeada foi “Chinês” que obteve 25% de nomeações no pós-teste da turma experimental, seguidas por “Negro” e “Indiano”, ambas com 10% de nomeações, também nessa turma.

Quadro 5 – Frequências e Percentagens da variável “Etnia”

1) Turmas Intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
Desenhos do não europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada	13	65%	8	40%	12	63.2%	14	73.7%
Etnia especificada * a)	7	35%	12	60%	7	36.8%	5	26.3%
Desenhos do europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada	16	80%	15	75%	18	94.7%	18	94.7%
Etnia especificada * b)	4	20%	5	25%	1	5.3%	1	5.3%

a) Comparação entre os pós-testes da turma exper. e da turma de controlo: $X^2_{(1)} = 4.496$; $p < 0.05$.

b) Comparação entre os indicadores “Etnia especificada” no pós-teste da turma exper: Teste de McNemar - $p < 0.05$.

2) Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr. N= 5)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
Desenhos do não europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada	4	80%	4	80%	2	40%	3	60%
Etnia especificada	1	20%	1	20%	3	60%	2	40%
Desenhos do europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada	5	100%	5	100%	4	80%	4	80%
Etnia especificada	0	0	0	0	1	20%	1	20%

3) Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
Desenhos do não europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada * a)	9	60%	4	26.7%	10	71.4%	11	78.6%
Etnia especificada ** b)	6	40%	11	73.3%	4	28.6%	3	21.4%
Desenhos do europeu	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Etnia indiferenciada	11	73.3%	10	66.7%	14	100%	14	100%
Etnia especificada * c)	4	26.7%	5	33.3%	0	0	0	0

a) Comparação entre os indicadores “Etnia indiferenciada” no pós-teste da turma exp.: Teste de McNemar - $p < 0.05$.

b) Comparação entre os pós-testes da turma exp. e turma ctrl. Indicador “Etnia especificada”: $X^2_{(1)} = 7.813$; $p \leq 0.005$.

c) Comparação entre os indicadores “Etnia especificada” no pós-teste da turma exp.: Teste de McNemar - $p < 0.05$.

Análise do Quadro 5

a) Evolução da turma experimental

A análise dos resultados revelou a tendência da turma experimental para a especificação das etnias, dado o aumento de 20% de frequências entre os pré e pós-testes, no âmbito dos desenhos da figura do não europeu. Os resultados desta turma revelaram, também, que a comparação entre as frequências relativas aos desenhos das figuras do não europeu e do europeu, no indicador “Etnia especificada” do pós-teste, apresentou uma diferença significativa, sendo $p < 0.05$, segundo o Teste de McNemar.

b) Evolução da turma de controlo

A turma de controlo revelou alguma indiferenciação étnica, segundo os valores de 63.2% registado no pré-teste e de 73.7% obtido no pós-teste dos desenhos do não europeu, ou seja, um aumento de 10.5% (dois sujeitos) de frequências neste indicador.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

A comparação entre os resultados obtidos pelas duas turmas, no âmbito da figura do não europeu, analisada pelo Teste do Qui-Quadrado, revelou uma diferença significativa: $X^2_{(1)} = 4.496$; $p < 0.05$ (Figura 2). É importante sublinhar que os subgrupos AE das duas turmas são os responsáveis por estes resultados, aspecto que é salientado pela comparação entre os resultados apresentados por estes dois subgrupos no pós-teste, quanto à figura do não europeu, indicador “Etnia especificada”: $X^2_{(1)} = 7.813$; $p \leq 0.005$. Esta diferença é bastante significativa.

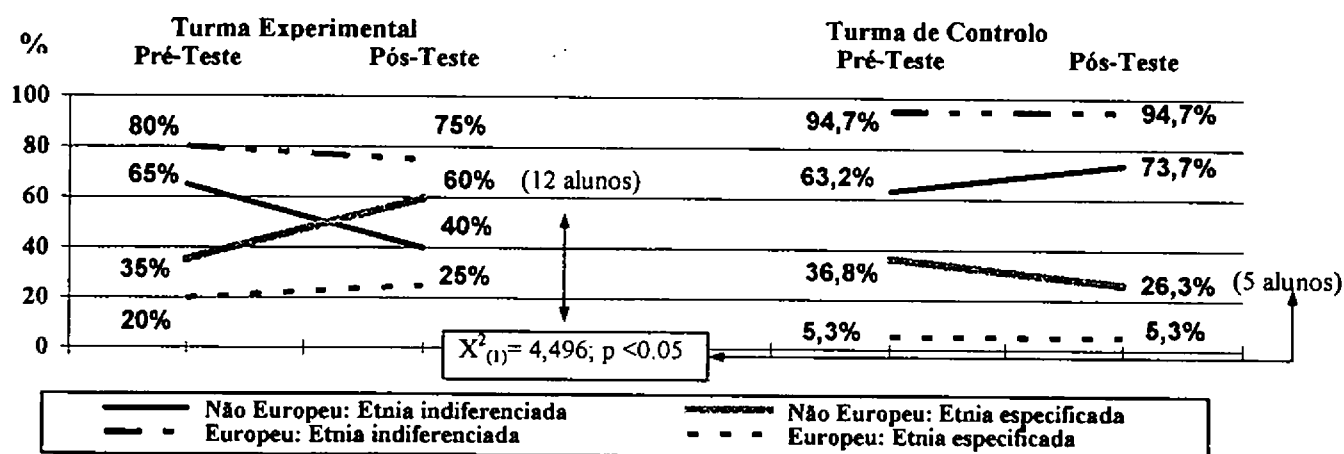


Figura 2 – Variável “Etnia”- Gráfico das percentagens registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

De acordo com Thomas & Silk (1990), o modo como o assunto é desenvolvido no desenho pode indicar a influência cultural na criança, factor que parece estar em evidência nos desenhos da turma experimental. A evolução desta turma vai, ainda, ao encontro das posições de Dewey (1989), Clement (1993) e Gasman & Epstein (2002), segundo os quais o estudo artístico de outras culturas contribui para que os alunos conheçam e passem a respeitar a diversidade cultural. Nesta sequência, a análise da variável “Etnia” sugere que a turma experimental modificou a sua atitude no sentido intercultural, uma vez que passou a reconhecer o valor das outras culturas.

e) Síntese

A análise da variável “Etnia” parece indicar que a nossa intervenção contribuiu significativamente para que a turma experimental passasse a designar os vários grupos étnicos pelo nome (especificação), o que sugere uma mudança de atitude no sentido do respeito pelos indivíduos e da valorização da diversidade, o que parece indicar o estabelecimento de um verdadeiro clima intercultural na turma. No caso da turma de controlo, os valores recolhidos sugerem a tendência para a designação étnica indiferenciada, ou seja, desvalorização da diversidade, informação que parece reflectir, mais uma vez, a evolução no sentido inverso a um relacionamento intercultural.

3.1.1.3 Análise da variável “Ordem das Figuras”

A variável “Ordem das Figuras” foi operacionalizada em função das posições que as figuras ocupavam nas metades esquerda e direita das folhas de desenho. Nesta sequência e de acordo com a análise projectiva desenvolvida na alínea d), estabelecemos como referência a metade direita da folha de desenho. Desta forma, foram estipulados dois indicadores, designando-se um por “europeu no lado direito” e o outro por “não europeu do lado direito”.

Análise do Quadro 6

a) Evolução da turma experimental

No pré-teste, 35% dos sujeitos da turma experimental desenhou a figura do não europeu do lado direito da folha, tendência que se acentuou no pós-teste, que registou 75%. A diferença entre as frequências registadas, analisada em função do Teste de McNemar, revelou um valor de $p < 0.05$, o que indica tratar-se de uma diferença

significativa. Esta tendência ocorreu tanto no subgrupo ANE, onde se registou uma alteração de 20% para 80% na colocação da figura do não europeu no lado direito da folha, como no subgrupo AE, cujos valores passaram de 40% para 73.3%, quanto ao mesmo indicador.

Quadro 6 – Frequências e Percentagens da variável “Ordem das Figuras”

1) Turmas Intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Não europeu lado direito *	7	35%	15	75%	16	84.2%	15	78.9%
Europeu lado direito*	13	65%	5	25%	3	15.8%	4	21.1%

* Comparação entre o pré e o pós-teste da turma experimental: Teste de McNemar - $p < 0.05$.

2) Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr. N= 5)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Não europeu lado direito	1	20%	4	80%	4	80%	3	60%
Europeu lado direito	4	80%	1	20%	1	20%	2	40%

3) Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Não europeu lado direito	6	40%	11	73.3	12	85.7%	12	85.7%
Europeu lado direito	9	60%	4	26.7%	2	14.3%	2	14.3%

b) Evolução da turma de controlo

Os valores desta turma sofreram uma ligeira alteração (não significativa), quanto à figura do não europeu desenhada no lado direito que passou de 84.2% no pré-teste para 78.9% no pós-teste. O subgrupo ANE reduziu a presença do não europeu no lado direito, enquanto que o subgrupo AE não registou qualquer alteração. O facto da figura do não europeu se ter mantido na metade direita das folhas de desenho, constitui um dado interessante.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

A comparação entre as duas turmas sugere que a turma experimental acentuou a colocação da figura do não europeu no lado direito, enquanto que a turma de controlo tendeu ligeiramente para diminuir a presença do não europeu nesse lado da folha (Figura 3).

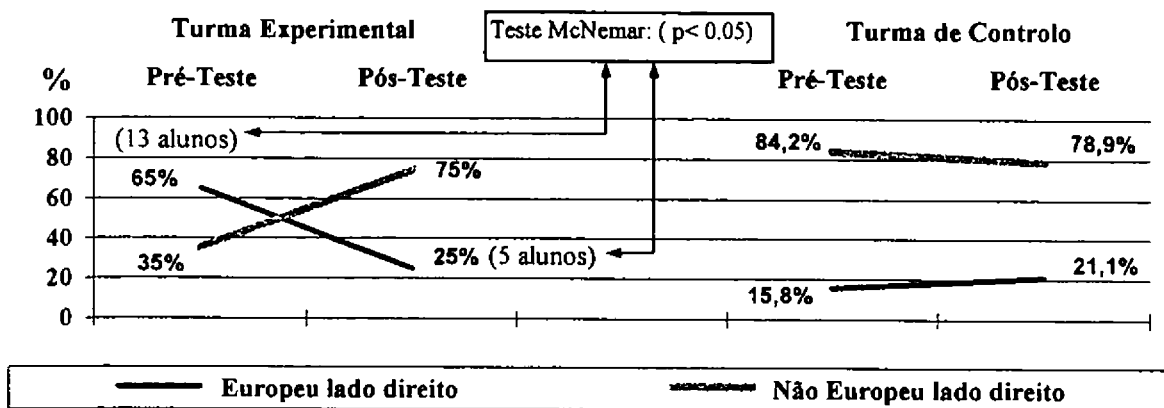


Figura 3 – Variável “Ordem das Figuras”: Gráfico das frequências registadas pela amostra, no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

Na opinião de Machover (1965), a colocação da figura humana na folha de papel corresponde à forma como o sujeito se relaciona com o ambiente. A colocação da figura no lado direito da folha revela um sujeito atento ao ambiente circundante, enquanto que o lado esquerdo reflecte um sujeito mais centrado em si próprio.

A interpretação dos resultados determinados pela variável “Ordem das Figuras”, em função da perspectiva de Machover, parece indicar que a turma experimental manifestou uma atitude mais centrada em si própria no pré-teste, atitude que se terá modificado ao longo das sessões experimentais. Esta turma parece ter reconhecido a importância das outras culturas, passando a assumir a diversidade étnico/cultural como componente integrante do microsistema em que as crianças da turma se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1979), sendo esta modificação detectada no pós-teste. Esta mudança de atitude foi particularmente evidenciada pelo grupo ANE experimental, o que parece indicar o reconhecimento do valor das suas próprias culturas de origem, assim como a manifestação de um sentimento de respeito pelos pares maioritários.

A turma de controlo parece ter manifestado essa atitude de descentração logo no pré-teste, o que parece evidenciar um nível médio de desenvolvimento ligeiramente superior ao da turma experimental, no início da experiência (Piaget, 1994). Contudo, o subgrupo ANE parece sugerir algum desconforto relativamente à sua turma.

e) Síntese

A análise da variável “Ordem das Figuras” parece indicar que a turma experimental terá sido influenciada pela nossa intervenção, uma vez que tendeu para alterar a colocação da figura do não europeu no lado direito da folha, situação que

ocorreu nos dois grupos étnicos. Esta alteração sugere o respeito pela figura do não europeu e a valorização da diversidade. O subgrupo ANE experimental pareceu mostrar alguma desintegração no início da intervenção e uma maior abertura ao meio circundante no final da mesma, o que sugere uma melhor integração na turma. Por seu lado, a turma de controlo apresentou maioritariamente a figura do não europeu do lado direito da folha de desenho, embora o subgrupo ANE pareça ter revelado algum desconforto relativamente ao seu meio circundante. Este aspecto parece ser uma reacção negativa ao subgrupo maioritário, sugerindo um sentimento de desintegração.

3.1.1.4 Análise da variável “Desenhos na Roupa”

A variável “Desenhos na Roupa” foi operacionalizada a partir da existência de desenhos inscritos na roupa das figuras desenhadas. Nesta variável não estão contemplados desenhos exteriores à roupa. Neste contexto, foram detectados quatro indicadores, cujas designações são “Roupa com desenhos” e “Roupa sem desenhos” relativamente à figura do não europeu e as mesmas duas designações para a figura do europeu.

Análise do Quadro 7

a) Evolução da turma experimental

A turma experimental manifestou tendência para desenhar “Roupa com desenhos” em ambas as figuras, mantendo os valores aproximados entre o pré e o pós-teste. Esta tendência foi igualmente detectada no subgrupo ANE, cujos resultados relativos ao indicador “Roupa com desenhos” da figura do não europeu, registaram 100% de frequências no pré-teste e 80% no pós-teste, correspondente à diferença de um sujeito.

b) Evolução da turma de controlo

A turma de controlo, pelo contrário, manifestou tendência para abandonar os desenhos na roupa da figura do não europeu, considerando os valores de 63.2% no pré-teste e de 26.3% no pós-teste, cuja comparação, de acordo com o Teste de McNemar, revelou uma probabilidade de erro $p=0.065$, valor próximo da significação (Anexo D). Esta tendência da turma de controlo não se manifestou no caso da figura do europeu, cujos valores se mantiveram próximos. O subgrupo ANE desta turma apresentou uma diminuição dos desenhos na roupa da figura do europeu, cujos valores passaram de 60% no pré-teste para 20% no pós-teste.

Quadro 7 – Frequências e Percentagens da variável “Desenhos na Roupa” do não europeu e do europeu

1) – Turmas Intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

Desenhos na roupa da fig. do não europeu	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos **	17	85%	16	80%	12	63.2%	5	26.3%
Roupa sem desenhos	3	15%	4	20%	7	36.8%	14	73.7%
Desenhos na roupa da figura do europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos	16	80%	15	75%	10	52.6%	9	47.4%
Roupa sem desenhos	4	20%	5	25%	9	47.4%	10	52.6%

** Comparação entre os pós-testes das duas turmas: $X^2_{(1)} = 11.299$; $p \leq 0.001$.

2) - Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr.= 5)

Desenhos na roupa da figura do não europeu	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos	5	100%	4	80%	3	60%	2	40%
Roupa sem desenhos	0	0	1	20%	2	40%	3	60%
Desenhos na roupa da figura do europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos *	5	100%	5	100%	3	60%	1	20%
Roupa sem desenhos	0	0	0	0	2	40%	4	80%

* Comparação entre os pós-testes das duas turmas - Teste de Fisher: $p < 0.05$.

3) - Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

Desenhos na roupa da figura do não europeu	Turma experimental				Turma de controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos **	12	80%	12	80%	9	64.3%	3	21.4%
Roupa sem desenhos	3	20%	3	20%	5	35.7%	11	78.6%
Desenhos na roupa da figura do europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Roupa com desenhos	11	73.3%	10	66.7%	7	50%	8	57.1%
Roupa sem desenhos	4	26.7%	5	33.3%	7	50%	6	42.9%

** Comparação entre os pós-testes das duas turmas: $X^2_{(1)} = 9.949$; $p < 0.005$.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

A comparação entre as frequências das duas turmas registadas no pós-teste, quanto à figura do não europeu, constitui a principal alteração desta variável. A turma experimental tendeu para aumentar a sua percentagem de frequências no indicador “Roupa Com Desenhos” na figura do não europeu, ao passo que a turma de controlo tendeu para a diminuir. O Teste do Qui-Quadrado, aplicado a estes resultados, revelou $X^2_{(1)} = 11,299$; $p \leq 0.001$, sendo esta diferença bastante significativa (*Figura 4*). Um aspecto interessante desta variável relaciona-se com os subgrupos ANE, uma vez que todos os sujeitos do subgrupo ANE experimental mantiveram 100% de frequências no indicador “Roupa Com Desenhos” da figura do europeu entre o pré e o pós-teste, enquanto que no subgrupo ANE de controlo este atributo diminuiu. O Teste de Fisher

aplicado aos resultados dos subgrupos ANE de ambas as turmas no pós-teste, obteve uma probabilidade de erro $p < 0.05$, cujo valor é considerado significativo.

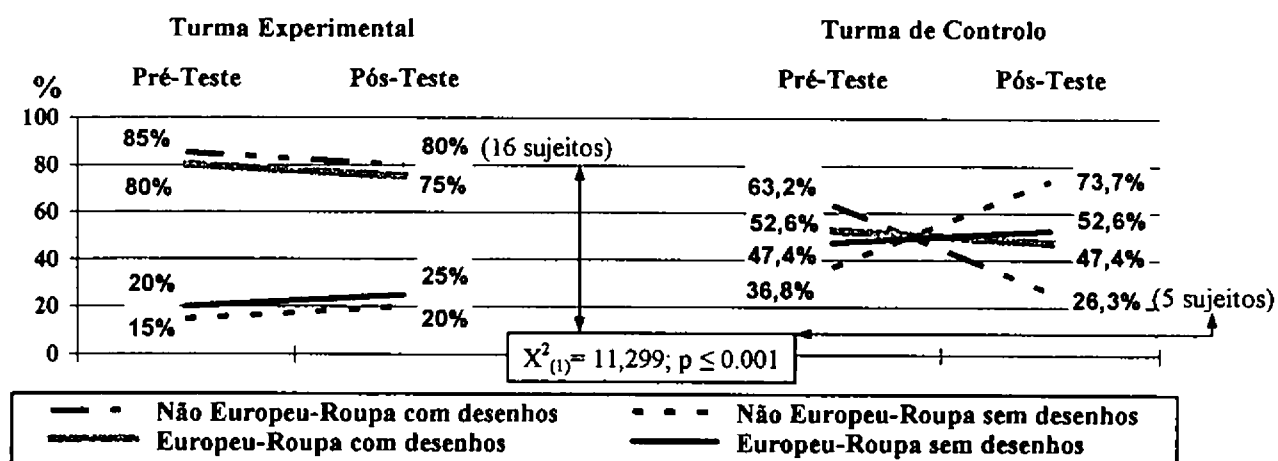


Figura 4 – Variável “Desenhos na Roupas”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

De acordo com Boutonier (1959) e Thomas & Silk (1990) a partir dos desenhos da figura humana pode ser identificada a influência que o meio exerce sobre a criança, bem como a diversidade ou limitação dos universos que promovem a sua sensibilidade. Por seu turno, Machover (1965) considera que sempre que alguém desenha uma pessoa recorre necessariamente às referências sobre si próprio e sobre os outros. Nesta sequência, a inclusão de desenhos na roupa das figuras parece reflectir a influência do meio que, neste caso, foi o tratamento experimental. Assim, a manutenção dos desenhos na roupa das duas figuras por parte da turma experimental é interpretado por nós como factor de valorização da figura do não europeu por parte do subgrupo AE e do europeu por parte do subgrupo ANE.

e) Síntese

A variável “Desenhos na Roupas” sugere que a intervenção terá contribuído para que a turma experimental mantivesse a valorização das duas figuras, o que nos remete para o respeito pelo outro e para a valorização da diversidade por parte dos dois subgrupos. Os resultados mostram, ainda, que no seio da turma de controlo, o subgrupo ANE tendeu para eliminar os desenhos da roupa da figura do europeu, enquanto que o subgrupo AE fez o mesmo à figura do não europeu. Estes resultados sugerem uma

evolução desfavorável ao relacionamento intercultural e uma atitude de desvalorização mútua por parte dos dois subgrupos.

3.1.1.5 Análise da variável “Objectos na Cabeça”

A existência ou ausência de atributos, isto é, de formas decorativas desenhadas sobre as cabeças das figuras do não europeu e do europeu, levaram à operacionalização da variável “Objectos na Cabeça”. Os indicadores que constituem esta variável foram organizados de acordo com as figuras de cada um dos personagens, sendo designados por “Com objectos na cabeça” e “Sem objectos na cabeça”, reportando-se respectivamente às figuras do não europeu e do europeu.

Análise do Quadro 8

a) Evolução da turma experimental

Os dados apresentados pelo Quadro 8 sugerem que a turma experimental terá manifestado uma tendência para aproximar os valores, considerando que ocorreu uma alteração da percepção das duas figuras, no sentido de as equiparar em termos de aplicação do atributo em discussão. A figura do não europeu com objectos na cabeça registou 65% no pré-teste e 45% no pós-teste, inversamente à figura do europeu, que no mesmo indicador registou 10% no pré-teste e 30% no pós-teste. Por outras palavras, os alunos que, no pós-teste, desenharam objectos na cabeça de uma figura tenderam para os desenhar também na outra.

b) Evolução da turma de controlo

A turma de controlo evidenciou uma tendência diferente, sendo esta no sentido da utilização deste atributo principalmente na cabeça do não europeu, embora com a diminuição na sua utilização. O indicador “Não europeu com objectos na cabeça” registou 52.6% no pré-teste e 31.6% no pós-teste, modificação que não foi acompanhada pelos resultados do indicador “Europeu com objectos na cabeça” que apresentou 10.5% de frequências em ambos os testes. O subgrupo AE de controlo foi o responsável por esta tendência, uma vez que apresentou uma alteração no indicador “Não europeu com objectos na cabeça”, de 71.4% no pré-teste para 35.7% no pós-teste. A comparação entre estes dois resultados em função do Teste de McNemar obteve um valor de $p=0.063$, valor que se encontra próximo da significação.

Quadro 8 – Frequências e Percentagens da variável “Objectos na Cabeça” (Com/Sem)

1) – Turmas Intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

Desenhos da figura do não europeu	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré – Teste		Pós - Teste		Pré – Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça	13	65%	9	45%	10	52.6%	6	31.6%
Sem objectos na cabeça	7	35%	11	55%	9	47.4%	13	68.4%
Desenhos da figura do europeu	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça	2	10%	6	30%	2	10.5%	2	10.5%
Sem objectos na cabeça	18	90%	14	70%	17	89.5%	17	89.5%

2) - Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr.= 5)

Desenhos da figura do não europeu	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré – Teste		Pós - Teste		Pré – Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça	2	40%	1	20%	0	0	1	20%
Sem objectos na cabeça	3	60%	4	80%	5	100%	4	80%
Desenhos da figura do europeu	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça	1	20%	2	40%	0	0	1	20%
Sem objectos na cabeça	4	80%	3	60%	5	100%	4	80%

3) - Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

Desenhos da figura do não europeu	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré – Teste		Pós - Teste		Pré – Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça a)	11	73.3%	8	53.3%	10	71.3%	5	35.7%
Sem objectos na cabeça	4	26.7%	7	46.7%	4	28.6%	9	64.3%
Desenhos da figura do europeu	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com objectos na cabeça	1	6.7	4	26.7%	2	14.3%	1	7.1%
Sem objectos na cabeça	14	93.3	11	73.3%	12	85.7%	13	92.9%

a) Comparação entre o pré-teste e o pós-teste da turma de ctrl. - Teste de McNemar: $p = 0.063$ (próximo da signific.)

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo.

A comparação entre os resultados obtidos pelas duas turmas revela que a distribuição dos objectos pelas cabeças das duas figuras desenhadas pela turma experimental foi a mais elevada e tendeu para a equidade, ao passo que a turma de controlo tendeu para reduzir a utilização desse atributo, aplicando-o principalmente na cabeça da figura do não europeu. Esta comparação sugere que a turma experimental terá mudado favoravelmente a sua atitude relativamente aos pares minoritários, ao passo que a turma de controlo pareceu indicar desinteresse na aproximação entre as figuras (Figura 5).

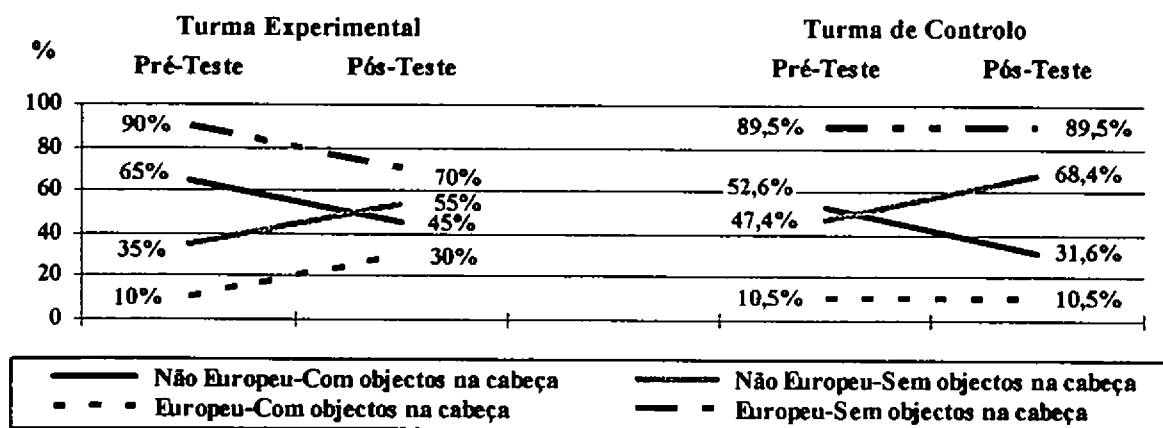


Figura 5 – Variável “Objectos na cabeça”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

Como já explicitámos anteriormente, em diversas culturas abordadas ao longo das sessões experimentais, os objectos na cabeça continham valor simbólico relativo a autoridade ou respeitabilidade. Desta forma, parece-nos que os sujeitos da turma experimental tenderam para desenhar objectos nas cabeças das figuras do não europeu e do europeu com a intenção de valorizar e equiparar as duas figuras. O reconhecimento da paridade entre as duas figuras vai ao encontro das posições atestadas por Dewey (1989), Clement (1993), Eisner (1997) e Gasman & Epstein (2002), segundo os quais a abordagem artística de aspectos relativos a diferentes culturas contribui para realçar o valor da aprendizagem acerca dessas culturas.

e) Síntese

O aspecto mais interessante da variável parece ser o aumento de 20% de sujeitos da turma experimental que desenhou objectos na cabeça do europeu, aproximando este ao valor registado pela figura do não europeu, isto é, os sujeitos que desenharam uma das figuras com um objecto na cabeça no pós-teste, tenderam para desenhar esse atributo também na cabeça da outra figura. Esta aproximação entre as duas figuras sugere, mais uma vez, que a intervenção terá contribuído para que a turma experimental passasse a respeitar o outro e a valorizar a diversidade. A turma de controlo tendeu para a menor utilização do atributo e para a sua aplicação essencialmente na cabeça do não europeu. Esta manifestação sugere diferenciação entre as figuras e parece indicar uma evolução desfavorável ao estabelecimento de um clima intercultural.

3.1.1.6 Análise da variável “Linhas Separadoras”

“Linhas Separadoras” foi a designação que atribuímos à variável operacionalizada em função da existência ou ausência de linhas desenhadas entre as figuras do não europeu e do europeu. Esta variável integrou dois indicadores, intitulados nomeadamente “Com linhas separadoras” e “Sem linhas separadoras”.

Quadro 9 – Frequências e Percentagens da variável “Linhas Separadoras” entre as figuras desenhadas (com/sem)

1) Turmas Intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com linhas separadoras	3	15%	2	10%	2	10.5%	6	31.6%
Sem linhas separadoras	17	85%	18	90%	17	89.5%	13	68.4%

2) - Alunos de ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr. N= 5)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com linhas separadoras	0	0	0	0	1	20%	1	20%
Sem linhas separadoras	5	100%	5	100%	4	80%	4	80%

3) – Alunos de ascendência europeia (Exper. N= 15; Contr. N= 14)

	Turma Experimental				Turma de Controlo			
	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Com linhas separadoras	3	20%	2	13,3%	1	7,1%	5	35,7%
Sem linhas separadoras	12	80%	13	86,7%	13	92,9%	9	64,3%

Análise do Quadro 9

a) Evolução da turma experimental

A turma experimental evidenciou uma tendência para não introduzir linhas separadoras, tendo em conta a diminuição da sua utilização por apenas 10% (dois) dos sujeitos no pós-teste. É interessante observar que o subgrupo ANE experimental não apresentou qualquer linha separadora em ambos os testes.

b) Evolução da turma de controlo

A evolução de 10.5% no pré-teste para 31.6% registado no pós-teste da turma de controlo, sugere a tendência desta para aumentar a utilização das linhas separadoras. O subgrupo AE de controlo foi quem aumentou as frequências do indicador “Com linhas separadoras” no pós-teste.

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

A comparação no pós-teste entre as frequências das duas turmas, relativamente ao indicador “Sem linhas separadoras”, analisada através do Teste de Fisher, revelou $p = 0.127$ (Anexo D). Embora com alguma probabilidade de erro, este valor descreve as diferentes tendências das referidas turmas. Assim, a comparação entre os resultados das duas turmas sugere que a turma experimental tendeu para eliminar esse elemento gráfico, contrariamente à turma de controlo que terá tendido para aumentar a sua utilização (*Figura 6*).

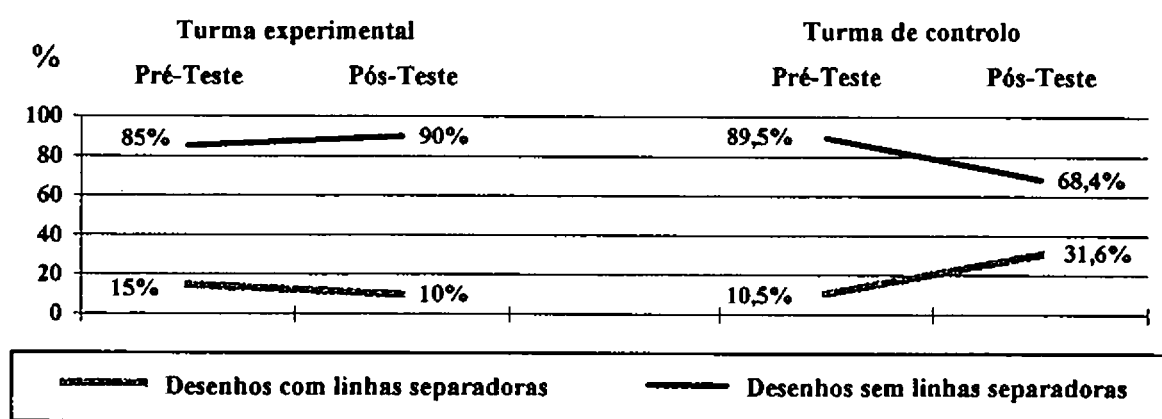


Figura 6 – Variável “Linhas Separadoras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

Os resultados obtidos no âmbito desta variável aproximam-se dos de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), onde o elemento gráfico “linha separadora” foi encontrado nos desenhos de crianças cujas escolas não promoviam a educação intercultural. Além disso, durante as actividades de Educação Visual e Tecnológica são frequentes os exercícios de construção de linhas auxiliares com o objectivo de separar ou dividir, como acontece, por exemplo, na divisão da folha de desenho em duas partes a partir de uma linha recta. Por conseguinte, a utilização deste elemento gráfico parece dever-se à intenção de separar as figuras.

e) Síntese

Os resultados obtidos no âmbito da variável “Linhas Separadoras” parecem indicar que a turma experimental terá sido favoravelmente influenciada pela intervenção, considerando que tendeu para o indicador “Sem linhas separadoras”. A

turma de controlo, por seu turno, parece ter sofrido uma evolução menos propícia ao estabelecimento de um clima intercultural, uma vez que a sua tendência foi no sentido da utilização de linhas separadoras, com a intenção de separar os dois subgrupos.

3.1.1.7 Análise da variável “Distância entre Figuras”

A variável “Distância entre Figuras” foi operacionalizada a partir das distâncias entre as figuras do não europeu e do europeu nas folhas de desenho. Os valores obtidos são relativos às diferenças entre as distâncias registadas pelos pré e pós-testes. Esta variável foi tratada de duas formas distintas:

a) foi aplicado o Teste T à comparação entre as médias das distâncias entre as figuras no pré e no pós-teste, cuja análise revelou para a turma experimental $t_{(19)} = -3.884$; $p = 0.001$ e para a turma de controlo $t_{(18)} = -2.595$; $p < 0.05$. Estes resultados confirmam a ocorrência de um aumento significativo de distância por parte de ambas as turmas;

b) foram analisadas as frequências relativas aos três indicadores estipulados para esta variável, cuja designação é: “Diminuiu”, quando a distância entre as figuras do pós-teste era inferior à das figuras do pré-teste; “Manteve”, sempre que as distâncias entre as figuras de ambos os testes eram iguais; “Aumentou”, nos casos em que distância do pós-teste era superior à do pré-teste. Tal como no caso da variável “Dimensão das Figuras”, foi atribuída uma tolerância de 20 mm, considerando que através da observação visual o referido valor não é perceptível.

Análise do Quadro 10

a) Evolução da turma experimental

Relativamente à turma experimental 50% dos sujeitos manteve a distância entre as figuras desenhadas, enquanto que os outros 50% aumentaram essa distância.

b) Evolução da turma de controlo

Os resultados da turma de controlo mostram que 10.5% dos sujeitos diminuiu a distância, 36.8% manteve-a e 52.6% aumentou esse valor. É de salientar que apenas na turma de controlo ocorreu uma diminuição da distância entre figuras (14.3% dos sujeitos) que, apesar de ligeira, mostra uma tendência não verificada na turma experimental.

Quadro 10 – Frequências e Percentagens da variável “Distância entre figuras”

1) Turmas intactas (Exper. N= 20; Contr. N= 19)

	Turma Experimental		Turma de Controlo	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Diminuiu	0	0	2	10.5%
Manteve	10	50%	7	36.8%
Aumentou	10	50%	10	52.6%

2) Grupos de ascendência étnica

Ascendência não europeia (Exper. N= 5; Contr.N= 5) Ascend. europeia (Exp. N= 15; Contr. N= 14)

	Turma Experimental		Turma de Controlo		Turma Experimental		Turma de Controlo	
	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.	Freq.	Percent.
Diminuiu	0	0	0	0	0	0	2	14,3%
Manteve	4	80%	4	80%	6	40%	3	21,4%
Aumentou	1	20%	1	20%	9	60%	9	64,3%

c) Comparação entre a turma experimental e a turma de controlo

É interessante constatar que metade dos elementos de ambas as turmas aumentou as distâncias entre as figuras, conforme se pode observar no gráfico da *Figura 7*. Os resultados em função da ascendência étnica, apresentam-se idênticos entre os subgrupos ANE, tanto da turma experimental como da turma de controlo, tendo ambos os subgrupos registado 80% dos sujeitos a manter as distâncias entre as figuras no pós-teste. Estes resultados contrastam com os dos subgrupos AE, cuja tendência foi para aumentar as distâncias entre as figuras, registando-se respectivamente 60% de aumento das distâncias no subgrupo AE experimental e 64.3% no subgrupo AE de controlo.

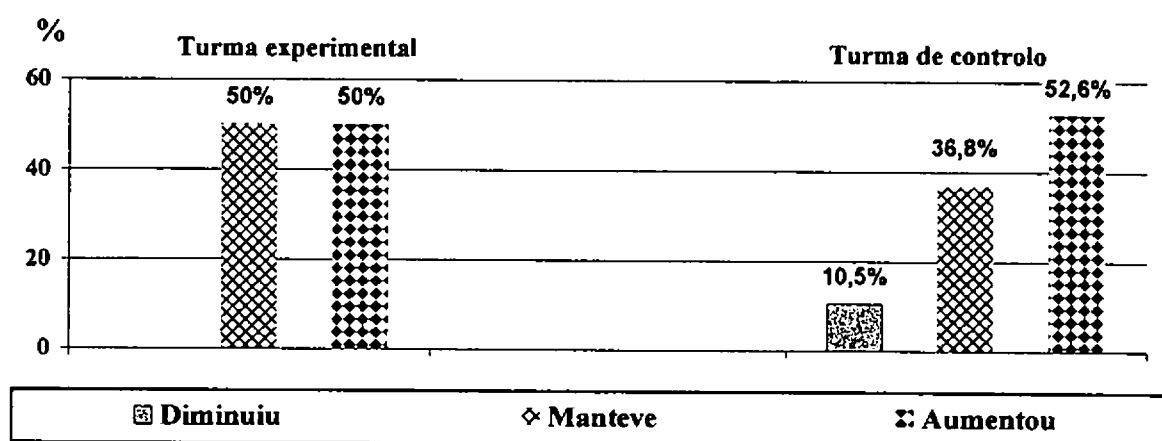


Figura 7 – Variável “Distância entre Figuras”: Gráfico das percentagens registadas pela amostra no pré-teste e no pós-teste (Exp. N=20; Contr. N=19).

d) Análise projectiva

O distanciamento entre figuras é referenciado por Di Leo (1991) como sendo uma manifestação de insegurança relativamente ao outro. Segundo o autor, “A necessidade de grande separação espacial ... foi interpretada como indicadora de insegurança e baixa autoconfiança” (p. 69). Este ponto de vista, assim como os resultados da variável “Distância entre figuras” não estão de acordo com todos os outros resultados obtidos pela nossa investigação, situação que justificaria novas investigações que pudessem conduzir à sua clarificação.

e) Síntese

Os valores recolhidos no âmbito da variável “Distância entre figuras” revelam diferenças entre as duas turmas enquanto grupos intactos e também entre os subgrupos étnicos. Os grupos intactos apresentaram-se divididos aproximadamente pela metade, entre a manutenção e o aumento das distâncias. Por sua vez, enquanto que os subgrupos ANE tenderam para a manutenção das distâncias, os subgrupos AE tenderam para aumentar essas distâncias. Estes resultados contrastam com todos os outros obtidos pela investigação, pelo que novas investigações seriam necessárias para a compreensão desta situação.

3.1.2 Síntese da Discussão dos Resultados Obtidos pelo TDDP

A análise do TDDP (*Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas*), realizado pelas duas turmas, revelou sete diferenças que justificaram discussão. Estas diferenças passaram a constituir variáveis de estudo integrando, cada uma delas, indicadores devidamente referenciados. As variáveis em discussão foram designadas por “Dimensão da Figura”, “Etnia”, “Ordem das Figuras”, “Desenhos na Roupa”, “Objectos na Cabeça”, “Linhas Separadoras” e “Distância entre Figuras”. Todas estas variáveis, cujos resultados se sintetizam seguidamente, reportaram-se às figuras do não europeu e do europeu, desenhadas nos citados testes por todos os alunos da amostra.

1 - A análise estatística dos resultados registados pelas variáveis estudadas, à excepção da variável “Distância entre Figuras”, sugere que a intervenção realizada neste estudo terá contribuído para a modificação positiva da atitude da turma experimental, situação que não ocorreu com a turma de controlo.

2 - As variáveis “Dimensão da Figura”, “Etnia”, “Desenhos na Roupa”, “Objectos na Cabeça” e “Linhas Separadoras” recolheram dados que parecem indicar uma

evolução da turma de controlo no sentido contrário ao estabelecimento de um saudável clima intercultural. De acordo com Bronfenbrenner (1979), Sprinthall & Sprinthall (1993) e Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002), a influência da relação entre minorias étnicas e sociedade de acolhimento (variável interveniente), processada através da comunidade e do clima de escola, pode ter tido impacto no estudo. Não sendo controlável devido às suas características, a influência dessa variável poderá ter sido um dos factores condicionadores da turma de controlo, factor que a nossa intervenção terá neutralizado na turma experimental.

3 - Quanto aos dados relativos aos subgrupos ANE, a análise revela que:

a) a variável “Dimensão das Figuras” parece indicar que o subgrupo experimental tendeu para a equiparação paritária das figuras, enquanto que o subgrupo de controlo tendeu para diminuir a dimensão do não europeu face ao europeu;

b) a variável “Ordem das Figuras” parece indicar maior abertura do subgrupo experimental para com os seus pares maioritários, o que constitui um indicador potencial de uma boa integração no grupo turma, comparativamente ao subgrupo de controlo que sugeriu uma ligeira alteração no sentido da desintegração;

c) a variável “Desenhos na roupa” revela que o subgrupo experimental manteve os desenhos nas roupas das duas figuras, situação que sugere respeito pelo outro, ao passo que o subgrupo de controlo tendeu para a eliminação desses elementos principalmente na figura do europeu;

d) a variável “Objectos na Cabeça” sugere que o subgrupo experimental terá utilizado este atributo para aproximar as duas figuras, ao passo que o subgrupo de controlo parece ter utilizado o mesmo atributo para as diferenciar;

e) a variável “Linhas Separadoras” revela que o subgrupo experimental nunca utilizou este elemento gráfico, enquanto que o subgrupo de controlo aumentou a utilização do referido elemento no desenho com a intenção de separar os dois subgrupos.

Neste contexto, parece que o subgrupo experimental ANE terá revelado aceitação e respeito pelos seus pares maioritários, situação que parece sugerir uma boa integração na turma após a intervenção experimental. Pelo contrário, o subgrupo de controlo parece apontar para a separação e rejeição do subgrupo maioritário, situação que sugere desintegração do grupo turma.

4 - A variável “Distância entre Figuras” é susceptível de interpretação que contraria os resultados obtidos, uma vez que registou dados que sugerem o aumento das

distâncias entre as figuras desenhadas. Estes resultados justificam novas investigações para aprofundamento e explicação deste fenómeno.

5 - A análise global dos resultados das referidas variáveis parece indicar a sua convergência com os pontos de vista de vários autores abordados no Enquadramento Teórico, conforme assinalámos especificamente em cada caso. Este facto leva-nos a considerar o *Teste do Desenho-De-Duas-Pessoas* (TDDP) como um instrumento adequado à produção e recolha de dados, no contexto específico deste estudo.

De acordo com o exposto, esta análise parece confirmar as nossas hipóteses segundo as quais as Unidades de Trabalho relativas à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a elementos artísticos de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, podem contribuir para que uma turma do 2º ciclo, étnica e culturalmente diversa, modifique a sua atitude no sentido intercultural, passando a respeitar e a valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções (H_1) podendo, ainda, contribuir para que um subgrupo étnica e culturalmente minoritário se sinta integrado nessa turma (H_2).

No Anexo F apresentamos alguns desenhos representativos da valorização da figura do não europeu pela turma experimental e da sua desvalorização pela turma de controlo

3.2 Apresentação da Análise de Conteúdo do Questionário

3.2.1 Definição do Método Utilizado na Análise de Conteúdo

O modelo de análise utilizado na interpretação do nosso questionário foi o modelo temático, considerando que as respostas dos alunos se reportaram aos assuntos sugeridos em cada pergunta que, por sua vez, estavam relacionados com os assuntos abordados ao longo das sessões experimentais (Bardin, 1977), como foi referido na explicitação da construção do questionário. A análise foi também frequencial, pois o número de respostas dadas, favorável ou desfavoravelmente em relação a cada pergunta, influenciou a validade da categoria respectiva (Bardin, 1977). Foi ainda transversal, uma vez que as respostas foram recortadas em função de cada tema/assunto (Bardin, 1977). A unidade de registo adequada ao nosso caso foi a frase ou palavra que, definindo uma apreciação, ponto de vista, observação, avaliação ou outra situação equivalente acerca dos temas em estudo, constituísse uma unidade de informação (Vala, 1986). Convém neste ponto distinguir uma unidade de registo (UR) designação aplicada

a uma unidade de informação emitida por um sujeito, de uma unidade de enumeração (UE) que corresponde ao número de sujeitos que emitiu n unidades de registo no âmbito de um indicador. Uma leitura inicial do material recolhido pelo questionário levou-nos à elaboração de diferentes temas e de várias categorias e subcategorias por tema.

Com a intenção de estruturar a análise de conteúdo (Bardin, 1977), codificámos e sistematizámos todas as UR, de acordo com a Matriz de Categorização de Dados do Questionário (Anexo G). Sempre que uma unidade de registo não se tenha reportado com evidência ao contexto que justificou a sua transcrição, decidimos apresentar notas complementares de contextualização, com base nas perguntas do questionário, registadas entre parêntesis e em itálico. As UR foram transcritas directamente das respostas ao questionário, *sem qualquer tipo correcção*, no sentido de manter a espontaneidade dos seus autores. Sempre que se julgou necessário apresentar a palavra ou frase correcta para que o leitor pudesse identificar o seu sentido, procedemos à respectiva correcção também entre parêntesis e em itálico.

Explicitação dos Quadros e das Figuras

Para facilitar a sistematização dos dados e a sua inserção nos respectivos temas, categorias, subcategorias e indicadores, elaborámos três quadros (11, 12 e 13) e três figuras (8, 9 e 10) constituídas por gráficos que se complementam entre si. Tanto os quadros como as figuras contêm as percentagens relativas a cada um destes tópicos. No sentido de facilitar a leitura destes quadros, apresentamos três figuras que se encontram no início da análise de cada tema. É conveniente referir que os sujeitos que forneceram unidades de registo para uma subcategoria poderão ter igualmente fornecido para uma outra subcategoria. Nestes casos, a percentagem da respectiva categoria é diferente da soma dos resultados de todas as subcategorias nela incluídas, uma vez que cada um desses sujeitos conta apenas uma vez para cada categoria e n vezes para n subcategorias.

No Enquadramento Teórico abordámos os pontos de vista de diversos autores sobre os domínios a que se reportam os temas da análise de conteúdo do questionário, análise esta que constitui, afinal, o ponto de vista espontâneo e fidedigno dos alunos sobre esses mesmos domínios. Como já referimos anteriormente, todos os alunos da turma experimental aceitaram livremente responder ao questionário e as instruções para esta actividade (Anexo C) não forneceram qualquer pista para a elaboração das respostas.

3.2.1.1 Análise do tema I – importância da atitude intercultural

O Tema I (Figura 8 e Quadro 11) integrou todas as respostas relativas aos pontos de vista acerca de outros povos ou culturas, independentemente de reportarem a aspectos observados durante a intervenção experimental, aspectos relativos à influência da comunidade ou quaisquer outros.

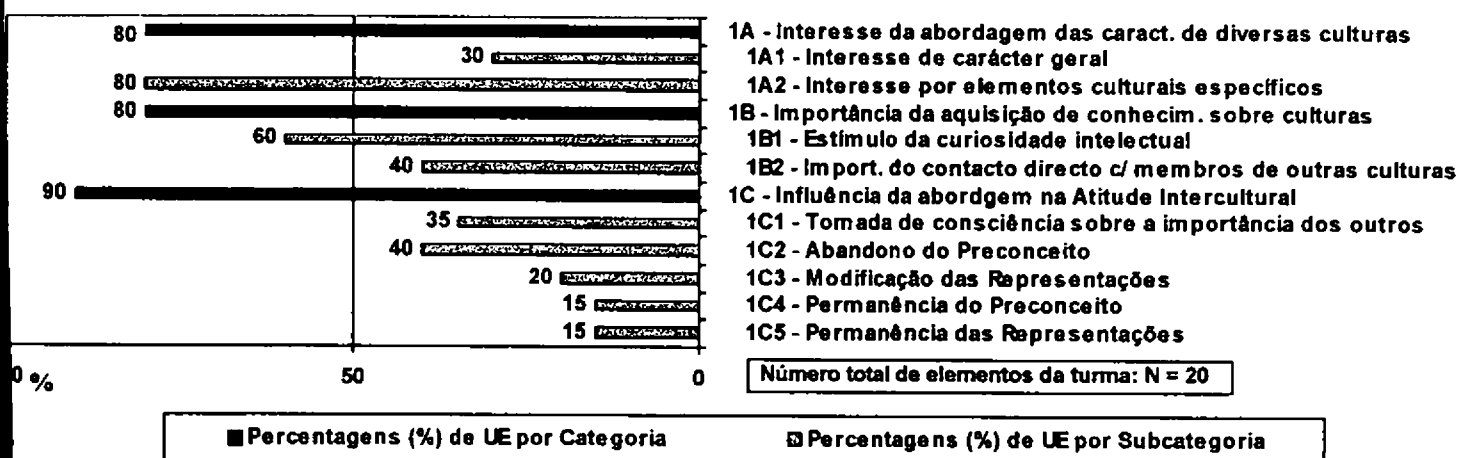


Figura 8 – Gráfico das Percentagens (%) das Unidades de Enumeração (UE) do Tema I: Importância da Atitude Intercultural

Categoria “Interesse da abordagem das características de diversas culturas” (código 1A): contando com 80% de UE, de acordo com a Figura 8, esta categoria evidencia o interesse que a abordagem de diversas culturas representa para os alunos. Este amplo interesse realça as características multidisciplinares que este tipo de abordagem pode proporcionar. Neste sentido, a sua utilização na disciplina de Educação Visual e Tecnológica parece ter toda a oportunidade.

Subcategoria “Interesse de carácter geral” (cód.1A1): engloba 30% dos sujeitos que reconheceram o interesse deste tipo de abordagem, embora sem especificação.

Subcategoria “Interesse por elementos culturais específicos” (cód.1A2): esta subcategoria, cujas UE representam 80% dos sujeitos, sugere que as manifestações culturais de âmbito artístico constituem uma área de exploração pedagógica com boa receptividade por parte dos alunos. Nesta subcategoria, é interessante observar que o indicador “Gosto pelo Vestuário”, (cód.1A2D), constitui um assunto particularmente referido por 40% dos alunos. A unidade de registo que melhor traduz este interesse é “... Com estas aulas eu aprendi que os outros povos ... sabem vestir bem.” (cód.1A2D8).

Quadro 11 - Tema I: Importância da Atitude Intercultural

Categoria	Subcategoria	UE ^{a)}	%	Indicador	UR ^{b)}	%
A - Interesse da abordagem das características de diversas culturas	1 - Interesse de carácter geral	6	30	A - Gosto pelo conhecimento de outras culturas	6	25
	2 - Interesse por elementos culturais específicos	1	5	A - Gosto pela música etnográfica	1	4.8
		2	10	B - Gosto pelas práticas do quotidiano	3	12.5
		5	25	C - Gosto pelos contos tradicionais	5	20.8
		8	40	D - Gosto pelo vestuário	9	37.5
B - Importância da aquisição de conhecimentos sobre diversas culturas	1 - Estímulo da curiosidade intelectual	12	60	A - Ficar a saber mais	13	59.1
	2 - Importância do contacto directo com membros de outras culturas	8	40	A - As melhores aulas tiveram a presença de membros das culturas em análise	9	41
C - Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos	1 - Tomada de consciência sobre a importância dos outros	4	20	A - Aprender a respeitar as outras culturas	4	16
		1	5	B - Aprender que o racismo é negativo	1	4
		2	10	C - Aprender que todas as culturas têm o mesmo valor	2	8
	2 - Abandono do Preconceito	8	40	A - Dantes pensava coisas negativas sobre os outros povos	8	32
	3 - Modificação das Representações	4	20	A - Dantes tinha uma opinião diferente	4	16
	4 - Permanência do Preconceito	3	15	A - A diferença é ridicularizada	3	12
	5 - Permanência das Representações	3	15	A - Conhecimento prévio do assunto	3	12

Legenda: ^{a)} UE - Unidades de Enumeração; ^{b)} Unidades de Registo

Síntese: a categoria “Interesse da abordagem das características de diversas culturas” (cód.1A) revela que a maioria dos alunos parece ter adquirido uma atitude de aceitação e partilha de valores culturais de diversos povos, o que indicia a manifestação de uma atitude intercultural, de acordo com a perspectiva dos autores abordados no Enquadramento Teórico, dos quais se destacam, Barbosa (1996), Conselho Europeu (1989), Fleur (2001) e Hessari & Hill (1989).

Categoria “Importância da aquisição de conhecimentos sobre outras culturas” (cód.1B): revela um ponto de vista bastante interessante por parte de 80 % dos sujeitos, relativamente ao interesse pelas aprendizagens.

Subcategoria “Estímulo da curiosidade intelectual” (cód.1B1): as UR aqui integradas, relativas a 60% de UE, evidenciam a curiosidade intelectual por parte dos alunos da turma experimental. Convém recordar que estes alunos tinham, no momento da intervenção experimental, uma média de onze anos de idade e que 70% dos pais destes alunos exerciam profissões ligadas a serviços básicos, ou encontravam-se desempregados. Esta situação sugere que a curiosidade intelectual manifestada pelos referidos alunos constitui um indicador fundamental da relação que a escola pode e deve estabelecer com as crianças e jovens. Relativamente ao objectivo do nosso estudo, a citada subcategoria salienta mais um factor de receptividade por parte dos alunos, relativamente à abordagem de outras culturas. No âmbito da análise e interpretação de mensagens visuais, este factor (curiosidade intelectual) contribuiu aparentemente para que a dita percentagem de sujeitos compreendesse o valor dos elementos artísticos de outras culturas, tendo aparentemente conduzido à mudança da sua atitude, no sentido intercultural. Este ponto de vista é ilustrado pela UR mais representativa “Foi importante porque ... ajudou-me a desenvolver a capacidade ... de saber mais coisas sobre as outras culturas” (cód.1B1A8). De uma forma sintética, pode dizer-se que a Educação Artística articulada com a Educação Intercultural e conjugada com a curiosidade intelectual dos alunos, parece favorecer a mudança de atitude por parte destes, no sentido do respeito, da aceitação e do gosto pela aprendizagem de outras culturas.

Subcategoria “Importância do contacto directo com membros de outras culturas” (cód.1B2): foca a importância que 40% dos sujeitos atribuíram ao contacto directo com membros de outras culturas. Na nossa opinião, o facto deste valor não ser tão elevado como o anterior não implica a sua menor importância, mas sim a identificação deste

aspecto como uma das estratégias eficazes para uma adequada Educação Intercultural. Conforme se pode verificar nas descrições resumidas das sessões, apresentadas anteriormente, a dinâmica das sessões que tiveram a presença de membros de outras culturas foi notoriamente diferente das que contaram apenas com a presença dos professores e do investigador. Neste contexto, a emergência desta subcategoria não aponta directamente para a confirmação da modificação da variável dependente do estudo, embora realce a importância deste factor, na intervenção. A UR mais representativa é, segundo o nosso ponto de vista, “A aula que eu gostei mais foi a África Austral, Índia e China. Porque o pai da A20, a *aluna I* e a *aluna CH* vieram cá.” (Cód.1B2A8). Esta subcategoria vai, ainda, ao encontro do ponto de vista de Roer-Strier, Weil & Adan (2001), cuja intervenção experimental também envolveu a presença de membros das culturas em estudo.

Síntese: a análise dos dados integrados na categoria “Importância da aquisição de conhecimentos sobre outras culturas” (cód.1B) sugere que a curiosidade intelectual dos alunos estimulada pela Educação Artística e contextualizada na diversidade étnico/cultural pode contribuir para a mudança de atitude de uma turma heterogénea no sentido intercultural.

Categoria “Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos” (cód.1C): parece evidenciar o impacto que a intervenção experimental provocou nos alunos. Com uma representatividade de 90% dos sujeitos, esta categoria parece revelar a alteração da variável dependente no sentido da hipótese H₁, ou seja, a abordagem das características de diversas culturas pode modificar a atitude dos alunos, levando-os a adquirir uma atitude intercultural, de acordo com a perspectiva abordada no Enquadramento Teórico.

Subcategoria “Tomada de consciência sobre a importância dos outros” (cód.1C1): contando com 35% de UE, esta subcategoria sugere que ocorreu uma tomada de consciência por parte dos alunos, sobre a importância do “outro” enquanto pessoa que, sendo diferente, tem os mesmos direitos e deveres. Os indicadores “Aprender a respeitar as outras culturas” (cód.1C1A), “Aprender que o racismo é negativo” (cód.1C1B) e “Aprender que todas as culturas têm o mesmo valor” (cód.1C1C), referem o modo como os alunos perceberam o impacto da intervenção. A UR que melhor ilustra este ponto de vista é da autoria de uma aluna de ascendência de S. Tomé que avalia a intervenção da seguinte forma: “Foi importante ... porque os meus colegas começaram

a respeitar o meu povo.” (cód.1C1A4). Esta subcategoria sugere, ainda, que antes da intervenção o subgrupo AE (ascendência europeia), ou seja, o grupo maioritário da turma experimental, tinha uma atitude negativa para com as culturas minoritárias, o que parece indicar que alguns sujeitos do subgrupo ANE (ascendência não europeia) não se sentiam integrados na referida turma antes da intervenção, tal como sugerem as variáveis “Dimensão das Figuras” e “Ordem das Figuras”. Este aspecto vai ao encontro da perspectiva de Gundara (1989), Ogbu (1992), Luvumba (1997), Vala, Brito & Lopes (1999), Roer-Strier (2000), Machado (2002) e Mishne (2002), segundo os quais o sentimento de desintegração constitui uma das características das minorias involuntárias. No entanto, convém sublinhar que o subgrupo ANE, apesar de parecer desintegrado da turma no início da intervenção assumiu sempre a sua pertença à cidadania portuguesa, como se pode constatar ao longo desta análise de conteúdo.

Subcategoria “Abandono do Preconceito” (cód.1C2): aparentando uma relação directa com o “Preconceito”, cujo conceito foi abordado no Enquadramento Teórico, as referidas subcategorias sugerem que 60% de sujeitos modificou a sua opinião relativamente às representações que teriam sobre as outras culturas. Cerca de 40% deste conjunto reconheceu que anteriormente à intervenção “Dantes pensava coisas negativas sobre os outros povos” (indicador cód.1C2A).

Subcategoria “Modificação das Representações” (cód.1C3): quatro sujeitos (20%) admitiram que “Dantes tinham uma opinião diferente” (indicador cód.1C3A). É de salientar o facto de quatro alunos ANE (20%), terem modificado expressamente a sua opinião, reconhecendo que anteriormente tinham uma opinião negativa sobre as outras culturas. Através da análise de conteúdo é possível compreender que estes alunos falavam das suas culturas de origem, aspecto que constitui outra das características das minorias involuntárias, de acordo com os autores atrás referidos.

Subcategoria “Permanência do Preconceito” (cód.1C4): esta subcategoria recolheu 15% de UE. Porém, é importante esclarecer que a perspectiva dos alunos não aponta para a permanência dos pontos de vista negativos, mas sim para a constatação de que os alunos das outras turmas da escola não estariam ainda preparados para assumirem uma atitude intercultural. No sentido de sublinhar este nosso ponto de vista, apresentamos o exemplo do aluno A11. Este aluno faz a avaliação da experiência através da UR “Aprender que o racismo é negativo” (cód.1C1B1), afirmando que a intervenção “Foi (*importante*) em tudo, mas nas aulas sobre África aprendi que uma pessoa não deve ser racista”. O citado aluno sugere a ocorrência da mudança de atitude,

através da identificação do conceito de racismo e do consequente abandono desse preconceito. No entanto, o mesmo aluno considera que *(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)* "Acho que algumas pessoas iam gozar" (cód.1C4A3). As outras UR integradas na subcategoria "Permanência do Preconceito" (cód.1C4) sugerem o mesmo sentido (Anexo G). Esta subcategoria aponta para a existência do preconceito nos alunos do subgrupo majoritário, conforme as perspectivas de Baraja (1988) e Giddens (2000), anteriormente abordadas.

Subcategoria "Permanência das Representações" (cód.1C5): as UE integradas nesta subcategoria, pertencentes a 15% de sujeitos, parecem integrar-se no ponto de vista revelado pela UR "Eu sempre achei as culturas muito ricas, por isso é que as aulas não mudaram *(a minha opinião)*" (cód.1C5A1).

Nesta sequência, a categoria "Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos" (cód.1C) parece identificar o impacto da intervenção experimental nos alunos, uma vez que ilustra a consequente confrontação destes com o clima de escola (alguns alunos que mudaram de atitude sentem que ficaram diferentes dos seus colegas de outras turmas), identificando, ainda, o reconhecimento do valor das outras culturas por parte de alguns alunos da turma experimental. Outro dado que esta categoria parece revelar é a presença da variável interveniente no início da intervenção. Como já tivemos oportunidade de explicitar, a relação entre as minorias étnico/culturais e a sociedade de acolhimento manifesta-se através da comunidade e do clima de escola. As suas características podem ser evidentes ou subtis, variam de escola para escola e podem mesmo variar de turma para turma (Bronfenbrenner, 1979; Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002); Sprinthall & Sprinthall, 1993). A variável interveniente influencia os alunos e as suas interações grupais, através da comunidade e do clima de escola, significando isto que também poderá ter influenciado a amostra. Ao reportar-se a pontos de vista iniciais dos sujeitos, a citada categoria parece remeter-nos para o modo como percepcionavam as outras culturas no início da intervenção experimental.

Síntese: a categoria "Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos" (cód.1C) parece indicar que a intervenção teve impacto favorável na turma experimental, colocando em evidência a descentração da turma experimental perante a diversidade cultural, situação que levou à identificação do preconceito e à modificação de algumas representações culturais, por parte dos

sujeitos. Esta categoria parece também revelar a influência da relação entre as minorias étnico/culturais e a sociedade de acolhimento (variável interveniente) em outros alunos pertencentes a turmas não integradas na amostra.

Síntese do Tema I: a análise de conteúdo do Tema I parece revelar a concordância dos pontos de vista dos alunos com os autores abordados no Enquadramento Teórico, nomeadamente Barbosa (1996), Cortezão e Stoer (1996), Díaz-Aguado (1988), Fleuri (2001), Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002), Ogbu (1992), Villas-Boas (2001) e Wagner, Camparo, Visvanathan & DeMarco (2002) e, especialmente, com as perspectivas do Conselho Europeu (1989). Este ponto de vista dos alunos reflecte a sua compreensão acerca da importância do estabelecimento de relações verdadeiramente interculturais.

A referida análise de conteúdo parece revelar a influência da variável interveniente na atitude inicial da turma experimental, considerando que 60% dos sujeitos reconheceram que até ao referido processo tinham uma opinião diferente dos outros povos. Parece indicar também a influência da variável interveniente no clima de escola, considerando a atitude negativa dos outros alunos da escola percebida pelos alunos da turma experimental.

A análise do Tema I recolheu, ainda, alguns indícios relativos ao sentimento de desintegração do grupo minoritário antes da intervenção que, na perspectiva de alguns autores, constitui uma das características das minorias involuntárias.

Nesta sequência, a análise de conteúdo deste tema parece confirmar a hipótese H₁ nosso estudo, uma vez que sugere que a nossa intervenção parece ter contribuído para que a turma experimental passasse a respeitar a diversidade cultural. Assim, os dados integrados nesta categoria parecem indicar que a análise e interpretação de imagens de diversas culturas, pode contribuir para a mudança de atitude de uma turma etnicamente heterogénea.

3.2.1.2 Análise do tema II – influência da abordagem artística de diferentes culturas ao nível da relação entre minorias étnico/culturais e sociedade de acolhimento

O Tema II (*Figura 9* e *Quadro 12*) integra todos os dados relativos às características da interacção entre pares e do consequente clima da turma. Integra, ainda, a perspectiva dos alunos acerca dos subgrupos minoritário e maioritário constituintes da turma experimental, após a intervenção. A análise destes aspectos foi

feita de acordo com diversas perspectivas anteriormente abordadas, de entre as quais salientamos as de Bronfenbrenner (1979), Sprinthall & Sprinthall (1993) e Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002). Os dados recolhidos neste Tema revelam também o impacto que a nossa intervenção teve na turma experimental, bem como a tomada de consciência que os sujeitos tiveram sobre esse impacto.

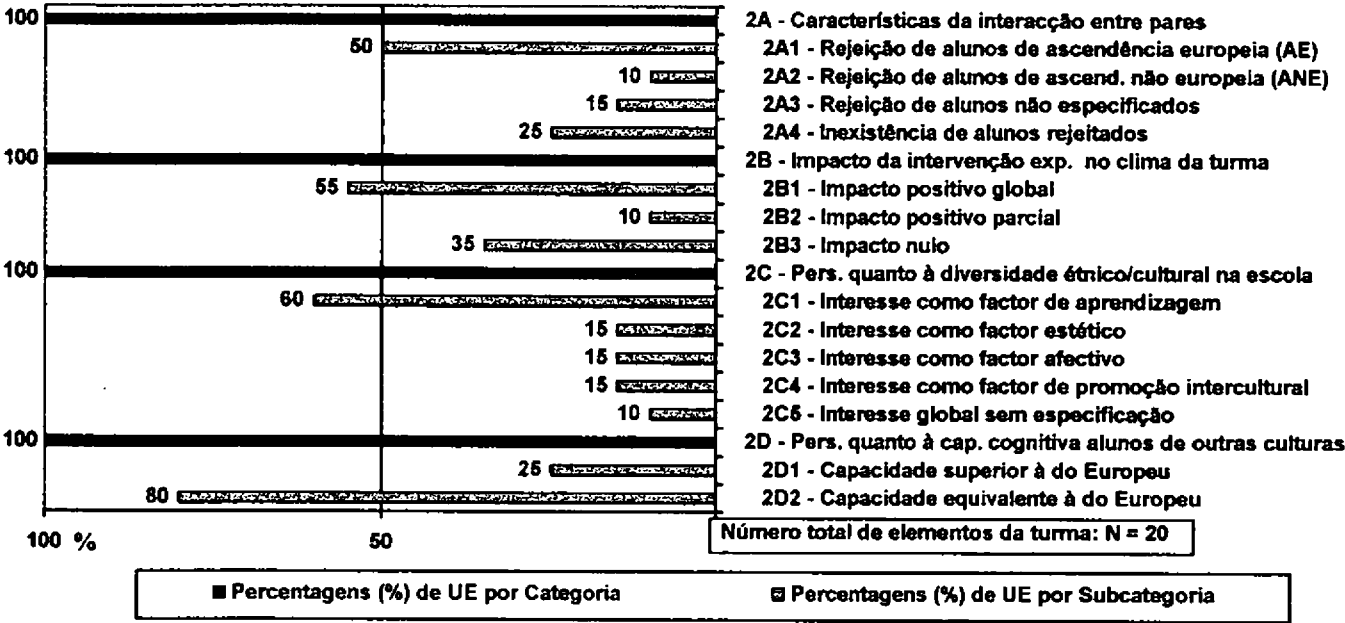


Figura 9 – Gráfico das Percentagens (%) das Unidades de Enumeração (UE) do Tema II: Influência da abordagem artística de diferentes culturas ao nível da relação entre minorias étnico/culturais e sociedade maioritária.

Categoria “Características da interacção entre pares” (cód.2A): de acordo com a *Figura 9*, esta categoria integrou todos os dados relativos à opinião dos alunos sobre a interacção entre pares, ou seja, o clima da turma. Contando com 100% de UE, a referida categoria permite-nos analisar a aceitação e a rejeição de alunos pelos seus pares, bem como algumas das suas causas.

Subcategoria “Rejeição de alunos de ascendência europeia (AE)” (cód.2A1): regista 50% de sujeitos que identificaram alunos rejeitados especificamente AE. Esta percentagem incidiu sobre quatro alunos em concreto (20% da turma), conforme se pode constatar através das respectivas UR. Os indicadores referem como motivos algumas características pessoais consideradas negativas, comportamentos incorrectos nas aulas e dificuldades nas relações interpessoais.

Quadro 12 - Tema II: Influência da abordagem artística de diferentes culturas na relação entre minorias étnico/culturais e sociedade de acolhimento

Categoria	Subcategoria	UE	%	Indicador	UR	%
A - Características da interacção entre pares	1 - Rejeição de alunos de ascendência europeia (AE)	5	25	A - Características pessoais negativas	6	27.3
		1	5	B - Comportamentos incorrectos nas aulas	1	4.5
		4	20	C - Dificuldades nas relações interpessoais	5	22.7
	2 - Rejeição de alunos de ascendência não europeia (ANE)	2	10	A - Dificuldades nas relações interpessoais	2	9.1
	3 - Rejeição de alunos não especificados	2	10	A - Dificuldades nas relações interpessoais	2	9.1
		1	5	B - Existem alunos rejeitados	1	4.5
	4 - Inexistência de alunos rejeitados	1	5	A - Relações interpessoais positivas	1	4.5
		4	20	B - Não existem problemas entre colegas	4	18.2
- Impacto da intervenção experimental no clima da turma	1 - Impacto positivo global	6	30	A - As aulas contribuíram para melhorar o relacionamento.	6	30
		1	5	B - A turma mudou para melhor	1	5
		4	20	C - Melhor relação intercultural	4	20
	2 - Impacto positivo parcial	2	10	A - Alguns alunos mudaram outros não.	2	10
	3 - Impacto nulo	2	10	A - A turma já se relacionava bem anteriormente	2	10
		3	15	B - A turma mantém os problemas disciplinares	3	15
		2	10	C - As aulas não mudaram a relação entre os alunos	2	10

Quadro 12 (continuação) - Tema II: Influência da abordagem artística de diferentes culturas na relação entre minorias étnico/culturais e sociedade de acolhimento

Categoria	Subcategoria	UE	%	Indicador	UR	%
C - Perspectiva quanto à diversidade étnico/cultural na escola	1 - Interesse como factor de aprendizagem	10	50	A - É positivo conhecer outras culturas	10	41.6
		1	5	B - É positivo o conhecimento intercultural	2	8.3
		1	5	C - É positivo conhecer diferentes práticas culturais	1	4.2
	2 - Interesse como factor estético	3	15	A - É positivo ver culturas esteticamente diferentes	4	16.7
	3 - Interesse como factor afectivo	3	15	A - A interacção favorece os laços de amizade	3	12.5
	4 - Interesse como factor de promoção intercultural	7	35	A - As culturas são diferentes mas têm a mesma importância	8	33.3
		1	5	B - A escola é para todos	1	4.2
	5 - Interesse global sem especificação	2	10	A - É positivo	2	8.3
	D - Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas	5	25	A - São mais inteligentes que nós	5	23.8
		8	40	A - Aprendem tanto como nós	8	38.1
		3	15	B - A cor é diferente mas a capacidade é a mesma	3	14.3
		3	15	C - As condições da aprendizagem são determinantes	3	14.3
		2	10	D - A capacidade é independente da cultura	2	9.5

Dos dez sujeitos (50%) que identificaram alunos rejeitados, três (15%) eram ANE. A elevada percentagem de alunos AE que rejeitou alunos também AE sugere que os motivos que terão levado os alunos ANE a rejeitar esses mesmos alunos AE, terão sido os mesmos, ou seja, de ordem pessoal e não de ordem étnica.

Subcategoria “Rejeição de alunos de ascendência não europeia (ANE)” (cód.2A2): integrou duas UE (10%) relativas à rejeição de alunos ANE tratando-se, neste caso, de dois alunos AE que rejeitaram dois alunos ANE. Os alunos (AE) A2 e A8 rejeitaram respectivamente os alunos (ANE) A9 e A20. Contudo, a aluna A2 referiu igualmente que “achava bem *que os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles* porque gostava de ver as culturas deles” (cód.2C2A2) e o aluno A8 considerou que é importante a presença de alunos de outras culturas na escola “porque podemos aprender com eles” (cód.2C1A5), considerando, ainda, que os alunos de outras culturas “têm o cérebro tão desenvolvido como nós” (cód.2D2A4). Estas UR sugerem, mais uma vez, que a atitude de rejeição relativamente aos seus colegas ANE parece resultar de questões de ordem pessoal e não de ordem étnica. Neste sentido, consideramos que a turma não pareceu evidenciar rejeição étnica.

Subcategoria “Rejeição de alunos não especificados” (cód.2A3): reporta-se à rejeição de alunos não especificados, contando com 15% de UE.

Subcategoria “Inexistência de alunos rejeitados” (cód.2A4): registou 25% de unidades UE referentes à inexistência de alunos rejeitados. Os indicadores respectivos sugerem que as relações interpessoais eram boas e que não existiam colegas com problemas. Curiosamente, dois dos alunos que integram esta subcategoria (10% da turma) são ANE, indício que perspectiva a integração de alunos de outras etnias na turma, no final da intervenção experimental.

Síntese: a categoria “Características da interacção entre pares” (cód.2A) integrou um total de 75% de UE que referem a existência de alunos rejeitados na turma, o que nos parece um valor elevado. Por outro lado, 25% dos sujeitos consideram não haver alunos rejeitados, informação que é contrária à informação anterior.

O levantamento de 10% de UE relativas a alunos rejeitados ANE (ascendência não europeia) parece estar associado a problemas de ordem pessoal e não a motivos étnicos. Além disso, 10% de sujeitos ANE admite não existir problemas entre colegas. Estes dois últimos indícios sugerem que, após a intervenção experimental, não existia discriminação étnica na turma. Um outro dado interessante é o facto dos alunos ANE

não se rejeitarem entre si, indício que difere dos resultados obtidos por Wagner, Camparo, Visvanathan & DeMarco (2002).

Categoria “Impacto da intervenção experimental no clima da turma” (cód.2B): parece identificar o impacto da abordagem de outras culturas no clima da turma. Agrupando vinte UE (100%), esta categoria reflecte o ponto de vista de todos os sujeitos da turma, cujas UR foram distribuídas por três subcategorias.

Subcategoria “Impacto positivo global” (cód.2B1): integra 55% de sujeitos que descreveram esse impacto como globalmente positivo. Um dado com interesse é o facto de quatro alunos ANE (20% da turma) estarem integrados nesta subcategoria. A unidade de registo que, na nossa opinião, reflecte profundamente este ponto de vista é a seguinte: (*Achas que estas aulas contribuíram para que os alunos da turma se relacionassem melhor entre si?*) “Sim acho. Antes os alunos davam-se mal porque chamavam pretos aos pretos e monhés aos indianos, etc. E agora já não chamam tantos nomes aos outros.” (cód.2B1C3).

Subcategoria “Impacto positivo parcial” (cód.2B2): contando com 10% UE, esta categoria integra as opiniões que consideraram o impacto positivo, embora parcial. Estas opiniões são exemplificadas pelo indicador “Alguns alunos mudaram e outros não” (cód.2B2A).

Subcategoria “Impacto nulo” (cód.2B3): apresenta 35% de UE respeitantes ao impacto nulo, ou seja, ausência de impacto ao nível do clima da turma. Destes 35% de sujeitos, 10% consideraram que a turma já se relacionava bem anteriormente (cód.2B3A), 15% admitiram que a turma mantinha os problemas disciplinares (cód.2B3B) e 10% afirmaram especificamente que as aulas (sessões experimentais) não teriam mudado a relação entre os alunos (cód.2B3C).

Síntese: a categoria “Impacto da intervenção experimental no clima da turma” (cód.2B) parece indicar a ocorrência de uma mudança de atitude na turma, induzida pela intervenção experimental, uma vez que 65% dos sujeitos reconheceu que a sua influência terá contribuído para melhorar o relacionamento entre os dois subgrupos (ANE e AE). Esta categoria revela, ainda, que alguns alunos ANE eram alvo de discriminação no início da intervenção, o que parece ter resultado num sentimento de isolamento característico das minorias involuntárias, conforme os autores Gundara (1989), Ogbu, (1992), Luvumba (1997), Vala, Brito & Lopes (1999), Roer-Strier (2000), Machado (2002) e Mishne (2002).

Categoria “Perspectiva quanto à diversidade étnico/cultural na escola” (cód.2C): reúne os dados que apresentam a perspectiva dos sujeitos acerca da diversidade étnico/cultural na escola, ou seja, acerca da presença de membros de outras etnias nessa escola. Todos os sujeitos contribuíram para esta categoria (100% de UE). No âmbito desta categoria emergiram cinco subcategorias que integram, todas elas, dados favoráveis à diversidade étnico/cultural na escola.

Subcategoria “Interesse como factor de aprendizagem” (cód.2C1): representando 60% dos sujeitos, a referida subcategoria retoma o interesse da aprendizagem de outras culturas. De acordo com os indicadores, os sujeitos consideraram positivo conhecer outras culturas (cód.2C1A), assim como a partilha de conhecimentos entre culturas (cód.2C1B) e das respectivas práticas culturais (cód.2C1C). As UR que melhor representam estas posições são respectivamente: “Penso bem porque assim até nos podem ensinar, um bocado sobre a cultura deles” (cód.2C1A3) e “Eu acho bem porque assim ficamos a saber mais coisas sobre eles e eles sobre nós” (cód.2C1B1).

Subcategoria “Interesse como factor estético” (cód.2C2): descreve o interesse estético como manifestação espontânea dos alunos. Esta subcategoria foi inserida no Tema II, por constituir um dado emergente da relação já existente entre as diversas culturas, e não uma consequência directa da abordagem artística proposta pela nossa intervenção, como é o caso do Tema III. Além disso, esta subcategoria realça a receptividade dos sujeitos relativamente às manifestações artísticas, independentemente dos seus padrões culturais (Bourdieu e Passeron, 1983; Villegas & Lucas, 2002).

Subcategoria “Interesse como factor afectivo” (cód.2C3): agrupou dados sobre o factor afectivo. Para 15% dos sujeitos, os laços de amizade decorrentes da presença de diferentes etnias na escola constituem um motivo de interesse. Como já abordámos anteriormente, este factor constitui outro dos aspectos fundamentais para integração de qualquer criança na escola, sendo, por consequência, fundamental para a integração dos grupos minoritários (Baraja, 1988; Pereira e Jesuíno, 1985).

Subcategoria “Interesse como factor de promoção intercultural” (cód.2C4): integrando 40% de UE a presente subcategoria sublinha a importância da diversidade étnica e cultural na escola como factor de promoção intercultural. Os indicadores respectivos sugerem que, apesar das diferenças, as culturas têm a mesma importância (cód.2C4A) e que a escola é para todos (cód.2C4B). Esta subcategoria parece apontar, mais uma vez, para a concordância dos pontos de vista dos alunos, com os de Barbosa

(1996), do Conselho Europeu (1989), de Fleur (2001) e de Hessari & Hill (1989). Estes pontos de vista sobre a paridade étnica e cultural e a igualdade de oportunidades no acesso à escola, enquanto direitos universais, sugerem a emergência de valores defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Este ponto de vista apresentado por crianças desta idade, parece convergir em relação ao ponto de vista de Torres (2002), acerca da importância da educação para a construção de uma cidadania verdadeiramente democrática e intercultural.

Subcategoria “Interesse como global sem especificação” (cód.2C5): esta subcategoria recolheu 10% de sujeitos que realça o aspecto positivo da presença de outras culturas na escola sem, contudo, referir exemplos.

Síntese: a análise da categoria “Perspectiva quanto à diversidade étnico/cultural na escola” (cód.2C) sugere que, na opinião dos sujeitos da turma experimental, a diversidade étnico/cultural na escola constitui um factor de interesse e aprendizagem multidimensional para todos os alunos. Os pontos de vista apresentados pelos citados sujeitos parecem aproximar-se das perspectivas de alguns dos autores abordados no Enquadramento Teórico, tendo estes aspectos sido devidamente assinalados e contextualizados.

Categoria “Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas” (cód.2D): reuniu 100% de UE, isto é, a totalidade da turma. Esta categoria emergiu de uma pergunta que pretendia contornar a perspectiva imediata dos alunos (possivelmente influenciada pela intervenção experimental), para detectar a possível manutenção de estereótipos culturais.

Subcategoria “Capacidade superior à do europeu” (cód.2D1): agrupa 25% de sujeitos que consideraram ser a capacidade cognitiva dos alunos não europeus superior à dos alunos europeus. O subgrupo ANE assumiu a mesma perspectiva do subgrupo AE, ao considerar que os membros das outras culturas vêm para o seu país (Portugal), como ilustra a unidade de registo: “Sim. Porque eles vieram para este país para aprender a nossa cultura. Sim eles são tão espertos como eu ou até mais.” (cód.2D1A), cujo autor é de ascendência cabo-verdiana.

Subcategoria “Capacidade equivalente à do europeu” (cód.2D2): os dados aqui integrados, correspondendo a 80% de UE, sugerem que a capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas é equivalente à do aluno europeu.

Síntese: os dados recolhidos no âmbito da categoria “Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas” (cód.2D) parecem revelar que os pontos de vista do grupo ANE se identificam com os do grupo AE. Parecem, ainda, revelar que todos os alunos aparentam reconhecer paridade nos seus colegas, o que sugere a ocorrência da mudança de atitude motivada pelo processo experimental.

Síntese do Tema II: na análise deste tema foram detectados alguns indícios que parecem revelar uma elevada percentagem de sujeitos rejeitados na turma, embora esta pareça dever-se a questões de ordem pessoal e não de ordem étnica. Além disso, 65% dos sujeitos consideraram positivo o impacto da abordagem de outras culturas na turma. Alguns indícios sugerem que alguns alunos ANE se sentiam discriminados antes da intervenção, o que nos remete mais uma vez para a possibilidade deste grupo pertencer a uma minoria involuntária. Globalmente, os indícios parecem sugerir a ocorrência de uma mudança de atitude por parte da turma experimental, na sequência da intervenção. Estes indícios sugerem, também, que essa mudança terá contribuído para integrar os alunos minoritários na turma.

Nesta sequência, a análise de conteúdo do Tema II parece sugerir que a interpretação de mensagens na leitura de formas visuais pode mudar a atitude intercultural de uma turma étnica e culturalmente diversa contribuindo, também, para integrar os alunos etnicamente minoritários nessa turma, indicador que parece confirmar as nossas hipóteses, como os pontos de vista dos autores citados ao longo da análise deste tema e abordados no Enquadramento Teórico.

3.2.1.3 Análise do tema III – influência da educação pela arte na perspectiva intercultural dos alunos

O Tema III recolheu todos os dados relativos às opiniões da turma experimental sobre a importância da abordagem artística de diversas culturas (*Figura 10*, Quadro 13). É oportuno recordar que no questionário não foi intencionalmente feita qualquer alusão a termos ou conceitos de âmbito artístico, pelo que as referências dos alunos relativas a este âmbito foram espontâneas e facultativas. Esta observação pretende salientar o distanciamento que tentámos estabelecer entre a nossa vontade de atingir resultados e a liberdade de expressão por parte dos alunos. Nesta sequência, os dados integrados no Tema III referem-se aos “dispositivos pedagógicos” (Cortezão e Stoer, 1996, p. 41) de

âmbito artístico que promovem a relação intercultural, geralmente presentes nas aulas de Educação Visual e Tecnológica.

Categoria “Importância da abordagem artística de diferentes culturas” (cód.3A): como se pode observar na *Figura 10*, esta categoria, relativa à importância da abordagem artística de outras culturas, reuniu 90% de UE, distribuídas por um conjunto de duas subcategorias.

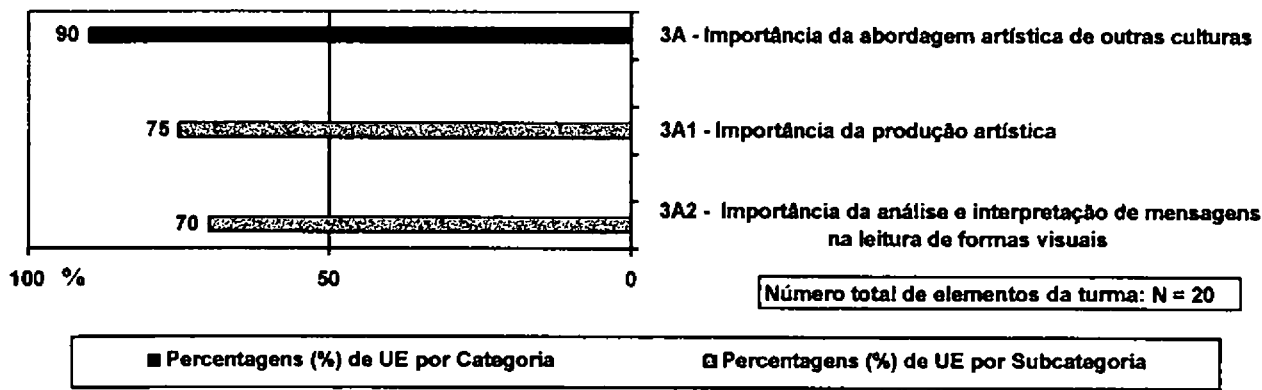


Figura 10 – Gráfico das Percentagens (%) das Unidades de Enumeração do Tema III: Influência da Educação Artística na perspectiva intercultural dos alunos

Subcategoria “Importância da produção artística” (cód.3A1) integrando um total de 75% de UE, diz respeito à importância da produção artística, tanto ao nível da actividade de desenhar (55% UE), como da actividade de filmar com equipamento de vídeo, também designada por “registo vídeo” (20% UE). Estes valores têm a máxima relevância para o nosso estudo, uma vez que parecem evidenciar a apetência natural das crianças para a actividade artística, tal como afirmam Luquet (1969) e Di Leo (1991). Esta apetência natural das crianças para a actividade artística, associada ao clima de cooperação e satisfação mútua que as actividades artísticas geralmente proporcionam às crianças, constituíram alguns dos factores motivadores da elaboração da nossa investigação nesta área. Constituíram, igualmente, um dos argumentos justificativos da selecção do TDDP (*Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas*) como um dos instrumentos de recolha de dados, conforme já foi explicitado.

Quadro 13 - Tema III: Influência da Educação Artística na perspectiva intercultural dos alunos

Categoria	Subcategoria	UE	%	Indicador	UR	%
A - Importância da abordagem artística de diferentes culturas	1 - Importância da produção artística	11	55	A - Interesse pela actividade de desenhar	15	40.5
		4	20	B - Interesse pela actividade de registo vídeo	5	13.5
	2 - Importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais	7	35	A - Interesse pelas imagens de outras culturas	9	24.3
		7	35	B - Interesse pelas formas visuais artísticas de outras culturas	8	21.6

Subcategoria “Importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais” (cód.3A2): reuniu 70% de UE relativas à importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais. Este resultado sugere a adequação do referido conteúdo ao programa de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico, já que são os alunos quem melhor evidencia os resultados das acções pedagógicas. A citada subcategoria parece indicar, ainda, que este conteúdo foi igualmente adequado à intervenção experimental. Os dados recolhidos distribuíram-se equitativamente por dois indicadores.

O Indicador “Imagens de outras culturas” (cód.3A2A) contou com 35% de UE refere-se ao principal *medium* utilizado no nosso estudo que foi o cartaz. Apesar de ser um *medium* pouco utilizado actualmente, o cartaz foi o recurso possível para o desenvolvimento da intervenção experimental, devido à dificuldade por nós sentida na recolha de materiais didácticos para as sessões experimentais, como se realça nos respectivos relatos resumidos. O facto de parecer ter sido um *medium* apreciado sugere que nem sempre os recursos tecnologicamente mais avançados são a melhor opção. É importante recordar que a escolha do *medium* (Joly, 1994) inseriu-se no conjunto de

requisitos para eficácia da comunicação (Moles, 1982), aspecto fundamental para a indução da mudança de atitude (Bandura, 1969; Ficher, 1992).

A integração na mesma subcategoria de dois tipos distintos de UR (1º as que fazem referência ao cartaz; 2º as que fazem referência à imagem) está relacionada com o facto de interpretarmos a utilização dos dois termos como designações do mesmo conceito. Neste caso, o conceito é o de ícones relativos a obras de arte de outras culturas, definido por Joly (1994), cuja abordagem desenvolvemos no Enquadramento Teórico. A UR que exemplifica a especificação do *medium* é a seguinte: “O que gostei mais nas últimas aulas gostei de tudo porque foram bem apresentadas por cartaz” (cód.3A2A8). A referência ao interesse pela imagem propriamente dita é exemplificada pela UR: “Porque aprendo mais se o professor nos mostrar imagens” (cód.3A2A4).

Finalmente, o indicador “Interesse pelas formas visuais artísticas de outras culturas” (cód.3A2B), registando 35% de UE, diz respeito ao conteúdo das imagens, ou seja, das mensagens visuais. Este valor parece revelar que a utilização do processo de educação activa, definido por Moles (1982), terá sido aplicada com eficácia. A UR que melhor ilustra a nossa interpretação foi: “Por mim gostei de todas (*as aulas*). Foram muito importantes para mim. Porque com essas aulas aprendi muito mais sobre a Arte desses povos que é boa” (cód.3A2B4).

Desta forma, a análise da subcategoria designada por “Importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais” (cód.3A2), parece indicar que a utilização de conteúdos étnico/culturais nas actividades artísticas podem contribuir para que os alunos adquiram o interesse e o respeito por diferentes culturas.

Síntese do Tema III: a análise do conteúdo do Tema III parece indicar que a utilização de assuntos de carácter étnico/cultural como conteúdos integrados no programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica constitui um meio de educação intercultural, como defendem Clement (1993), Dewey (1989), Eisner (1997) e Gasman & Epstein (2002). Conforme abordámos no capítulo relativo ao Enquadramento Teórico, estes autores consideram que a apetência das crianças para descreverem e comunicarem através do desenho assuntos estudados sobre diferentes culturas, contribui para realçar o valor da aprendizagem sobre essas culturas.

3.2.2 Síntese da Análise de Conteúdo do Questionário

A análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos da turma experimental ao questionário centrou-se em redor de três temas. O conteúdo do Tema I reflecte a compreensão dos alunos acerca da importância do estabelecimento de relações interculturais. Além disso, a análise de conteúdo deste tema parece confirmar a hipótese H_1 do nosso estudo, uma vez que sugere que a intervenção experimental terá contribuído para desenvolver na turma o respeito pelos outros e pela diversidade cultural. A perspectiva dos alunos acerca da importância da atitude intercultural é convergente com as dos vários autores abordados no nosso estudo, em especial com a perspectiva do Conselho Europeu (1989).

O conteúdo do Tema II revelou indícios que sugerem ter ocorrido mudança positiva de atitude por parte da turma experimental, após a aplicação da intervenção e que essa mudança terá contribuído para integrar os alunos minoritários na turma.

Por seu turno, a análise do conteúdo do Tema III parece indicar que a abordagem artística de assuntos de carácter étnico/cultural na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, pode constituir um meio de educação intercultural. Estes resultados convergem para a perspectiva dos autores anteriormente citados, segundo a qual o desenvolvimento da apetência das crianças para descreverem e comunicarem através do desenho assuntos estudados sobre diferentes culturas, contribui para realçar o valor da aprendizagem sobre essas culturas.

A análise de conteúdo do questionário sugeriu a convergência deste estudo relativamente às perspectivas dos autores abordados no Enquadramento Teórico, parecendo, deste modo, revelar indícios que sugerem a confirmação da hipótese H_1 , segundo a qual as Unidades de Trabalho relativas à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a elementos artísticos de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, podem contribuir para que uma turma do 2º ciclo, étnica e culturalmente diversa, modifique a sua atitude no sentido intercultural, passando a respeitar e a valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

A referida análise de conteúdo sugere, também, a confirmação da hipótese H_2 , ou seja, estas Unidades de Trabalho podem contribuir para integrar nessa turma alunos pertencentes a minorias étnico/culturais.

3.3 Triangulação dos Dados Obtidos pelos Instrumentos TDDP e Questionário

3.3.1 Aspectos Gerais da Triangulação dos Dados

A triangulação entre os resultados da análise de conteúdo do questionário com os resultados obtidos pelo TDDP (*Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas*) tem como intenção verificar se as alterações observadas na variável dependente terão ocorrido em função da variável independente e não devido a outra variável não controlada (Mertens, 1998).

Assim, a análise dos resultados do TDDP, de acordo com as Variáveis “Dimensão da Figura”, “Etnia”, “Ordem das Figuras”, “Desenhos na Roupa” “Objectos na Cabeça” e “Linhas Separadoras”, sugeriu que a intervenção terá induzido a modificação positiva da atitude da turma experimental, situação que foi igualmente sugerida por todas as categorias integradas no Tema I “Importância da atitude intercultural” e pelas categorias “Perspectiva quanto à diversidade étnico/cultural na escola” (cód.2C) e “Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas” (cód.2D) do Tema II, relativas à análise de conteúdo do questionário. Desta forma, a triangulação dos dados dos dois instrumentos parece confirmar os resultados da intervenção experimental, cujo objectivo era a modificação da atitude da turma experimental, no sentido de reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, passando a respeitar e a valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

Uma análise detalhada revela a interessante correspondência entre a variável “Dimensão das Figuras”, cujos resultados sugeriram a tendência para aproximar as dimensões das figuras desenhadas, e a subcategoria “Capacidade cognitiva equivalente à do europeu” (cód.2C2), que registou 80% de UE.

Os resultados das variáveis “Etnia” e “Ordem das Figuras” pareceram evidenciar uma notória alteração positiva da percepção das duas figuras por parte da turma experimental. Estes resultados parecem ter correspondência com as subcategorias “Tomada de consciência sobre a importância dos outros” (cód.1C1), “Abandono do Preconceito” (cód.1C2) e “Modificação das Representações” (cód.1C3). Esta correspondência parece revelar o reconhecimento dos alunos acerca do valor das outras culturas, bem como a alteração da sua atitude no sentido do respeito e de valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções.

Parece haver uma correspondência entre a variável “Desenhos na Roupa” (que registou no pós-teste 80% de elementos gráficos desenhados na roupa da figura do não europeu e 75% na figura do europeu) Indicador “Gosto pelo Vestuário” (cód.1A2D) que

registou 40% de UE. Esta correspondência parece revelar uma área de grande interesse juvenil, uma vez que parece constituir um conteúdo de grande aceitação, no âmbito da educação intercultural.

A análise da variável “Objectos na Cabeça” sugeriu a tendência da turma experimental para a equiparação paritária entre as figuras, o que foi igualmente identificado através do questionário, nomeadamente através da subcategoria “Capacidade cognitiva equivalente à do europeu” (cód.2D2) que contou com 80% de sujeitos. Parece-nos, pois, que a turma experimental passou a assumir como iguais os membros das outras culturas.

Por seu turno, os resultados da variável “Linhas Separadoras” parecem manifestar a tendência dos sujeitos da turma experimental para aproximar as duas figuras. Este aspecto é captado pelas subcategorias “Interesse como factor de aprendizagem” (cód.2C1), “Interesse como factor estético” (cód.2C2) e “Interesse como factor afectivo” (cód.2C3), na medida em que constituem alguns dos argumentos justificativos dessa aproximação, entre outros aspectos.

Estas correspondências parecem revelar que os sujeitos da turma experimental terão modificado positivamente a sua atitude em função da intervenção, tendo esta mudança sido detectada pelo TDDP e confirmada pelo questionário.

3.3.2 Aspectos da Triangulação de Dados Relativos aos Subgrupos ANE

A variável “Dimensão da Figura” revela que 60% dos alunos ANE da turma experimental desenharam no pré-teste a figura do não europeu menor que a do europeu. A triangulação destes dados com as unidades de registo “Sim. Fizera-me com que deixasse de gozar com a cultura dos outros.” (cód.1C1A3), “Sim, porque pensava coisas más desses povos e agora já sei como é que eles são” (cód.1C2A1), “Sim porque avia alunos que não se relacionavam bem com os negros e agora dão-se bem.” (cód.2B1C4), “Foi importante ... porque os meus colegas começaram a respeitar o meu povo.” (cód.1C1A4), sugerem que este subgrupo se sentia desintegrado e descriminado pelos seus pares antes da intervenção. Estas características são comuns às minorias involuntárias, conforme abordámos no Enquadramento Teórico. Contudo, a análise dos dados apresentados por este subgrupo após a intervenção sugere que:

a) a variável “Dimensão das Figuras” parece indicar que o subgrupo tendeu para a equiparação paritária das figuras;

b) a variável “Ordem das Figuras” do subgrupo parece manifestar maior abertura para com os seus pares maioritários turma após a intervenção experimental;

c) a variável “Desenhos na roupa” revela que o subgrupo experimental manteve os desenhos nas roupas das duas figuras, situação que sugere respeito pelo outro;

d) a variável “Objectos na Cabeça” sugere que, depois da referida intervenção, este subgrupo terá utilizado este atributo para aproximar as duas figuras;

e) a variável “Linhas Separadoras” revela que o referido subgrupo nunca utilizou este elemento gráfico, o que parece ser a manifestação de um sentimento de integração do subgrupo ANE na turma experimental na sequência da intervenção.

Estes dados têm correspondência com a subcategoria 2A2, que sugere não haver discriminação na turma após a intervenção e, ainda, correspondência relativamente à categoria 2C, cujos indicadores revelam um interesse global da turma pela diversidade étnico/cultural na escola. Estas correspondências vão ao encontro dos aspectos gerais da triangulação de dados analisados no ponto anterior.

3.3.3 Aspectos da Triangulação de Dados Relativos à Influência da Relação entre Minorias Étnicas e Sociedade de Acolhimento (Variável Interveniente)

Os dados de ambos os instrumentos revelaram a influência na amostra de um factor exterior à intervenção experimental. Dadas as características deste factor, admitimos a probabilidade de estarmos perante uma variável interveniente, por nós definida no Enquadramento Teórico. A análise do conteúdo do questionário pareceu revelar a sua influência na turma experimental, informação que não foi possível retirar do TDDP, embora este teste tenha sugerido a influência desta variável na turma de controlo. Convém, neste ponto, fazer a distinção entre a influência da variável interveniente no início do processo experimental e a sua influência ao longo do processo. No primeiro caso, a influência ter-se-á processado através da comunidade e do clima das escolas frequentadas anteriormente pelos alunos da amostra. No segundo caso, a influência processou-se principalmente através do clima da escola que constituiu o campo de estudo, tendo principalmente em consideração o processo de interacção entre pares, cuja abordagem foi já efectuada no Enquadramento Teórico.

A análise dos indicadores “Dantes pensava coisas negativas sobre os outros povos” (cód.1C2A), “Dantes tinha uma opinião diferente” (cód.1C3A), e “A turma mudou para melhor” (cód.2B1B), parece revelar a influência da variável interveniente na turma experimental, antes da intervenção. Por outro lado, o TDDP pareceu-nos

revelar igualmente a influência da referida variável na turma de controlo, posteriormente à intervenção na turma experimental, de acordo com as variáveis “Dimensão da Figura”, “Etnia”, “Desenhos na Roupa” e “Linhas Separadoras”. Neste sentido, a análise da triangulação dos dados dos dois instrumentos detectou e confirmou a influência de um factor externo na amostra, no início e no final da intervenção experimental, que consideramos tratar-se da relação entre minorias étnicas e sociedade de acolhimento (variável interveniente).

3.3.4 Triangulação dos Dados e Validade Interna da Investigação

A análise da triangulação dos dados dos dois instrumentos parece confirmar a validade interna da investigação, considerando que parece ter sido observada a mudança de atitude no sentido intercultural da turma experimental (variável dependente), produzida por uma Unidade de Trabalho relativa à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a formas artísticas de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (variável independente). Esta análise sugere, ainda, que a correspondência entre alguns dados dos dois instrumentos terá sido consequência da construção do *design* do estudo e da eficácia da intervenção experimental.

3.4 Síntese da Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados produzidos pela intervenção experimental, assim como a sua triangulação, parecem indicar que a) ocorreu uma modificação positiva de atitude por parte da turma experimental; b) o subgrupo experimental manifestou um sentimento de integração na turma após a intervenção; c) os dois instrumentos de recolha de dados adequaram-se ao design do estudo. Nesta sequência, parece confirmar-se a hipótese de que as Unidades de Trabalho relativas à interpretação de mensagens na leitura de formas visuais relativas a elementos artísticos de diferentes culturas, no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, podem contribuir para que uma turma do 2º ciclo, étnica e culturalmente diversa, modifique a sua atitude no sentido intercultural, passando a respeitar e a valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções (H_1). Parece também confirmar-se a hipótese de que estas Unidades de Trabalho podem contribuir para integrar nessa turma alunos pertencentes a minorias étnico/culturais (H_2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relevância do Estudo

Um dos grandes objectivos do nosso percurso docente tem sido, desde o seu início, a dignificação e promoção da educação através da arte como um dos modelos de desenvolvimento das crianças e dos jovens mais completos até hoje experimentados. Incentivados pelas perspectivas de grandes pensadores como Dewey, Read, Gardner ou Arnheim, entre muitos outros, construímos e aplicámos diversos programas e estratégias de âmbito artístico, em termos curriculares e ao nível da sala de aula. Assim, a necessidade de se objectivarem as políticas educativas nos novos valores emergentes do fenómeno da globalização e a necessidade do sistema educativo se adaptar à nova realidade multicultural que ocorre mundialmente e em particular na Europa, tal como explicitámos na introdução deste estudo, levaram-nos a pensar na possibilidade de articulação entre a educação através da arte e a educação intercultural. Esta foi a génese do nosso estudo, cuja abordagem teórica que desenvolvemos, bem como o consequente processo experimental, nos levaram à compreensão de alguns dos fenómenos emergentes de processos mais abrangentes relativos aos domínios artístico e intercultural. É por isso que consideramos esta área de investigação de extraordinária importância, uma vez que, na nossa perspectiva, se relaciona directamente com a encruzilhada em que a humanidade se encontra. Se civilizar significa instruir nas artes e nos valores da vida para desenvolver cada cidadão à escala da civilização, conforme sugere Dewey (1989), então as Ciências da Educação devem constituir uma área de investigação de vanguarda, sendo para tal necessário o empenho e a determinação de todos os envolvidos. É neste sentido que o presente estudo é importante para as Ciências da Educação.

A necessidade de confirmação ou infirmação das hipóteses da nossa investigação conduziram-nos à abordagem de vários componentes do processo educativo, o que permitiu evidenciar algumas das suas ligações e identificar algumas causas e efeitos da ocorrência de determinados fenómenos de âmbito pessoal e grupal proporcionando, ainda, o estudo do aluno enquanto pessoa complexa e sensível, em interacção no contexto de um microsistema que é a sala de aula e o grupo turma. A influência do contexto social foi também estudada enquanto mesosistema, especificamente no que diz respeito à relação entre minorias étnico/culturais e grupo majoritário dominante. Estes dois objectos de estudo foram analisados no âmbito da educação através da arte, o que

nos permitiu determinar e compreender algumas causas e efeitos desta conjugação de factores.

A nossa experiência sugeriu que a aplicação de uma estratégia de âmbito artístico estruturada no pressuposto de que a criança é capaz de produção artística, (Arnheim, 1974; Gardner, 1982; Luquet, 1969), numa turma do 2º ciclo do Ensino Básico, ao longo de um determinado período de tempo e com recurso a elementos artísticos de diversas culturas (Clement, 1993; Dewey, 1989; Eisner, 1997; Gasman & Epstein, 2002), provocou a mudança de atitude relativamente ao respeito por essas culturas (Bandura, 1969; Ficher, 1992), resultando na integração no grupo turma (Barbosa, 1996; Conselho Europeu, 1989; Cortezão e Stoer, 1996; Gurin, Dey, Hurtado & Gurin 2002), de um sub-grupo étnica e culturalmente minoritário (Baganha & Marques, 2001; Luvumba, 1997; Machado, 2002; Pires, 2002; Vala, Brito & Lopes, 1999), constituído por várias etnias.

Ao longo deste percurso investigativo, foram detectados vários aspectos que justificam uma referência nesta subsecção. Relativamente ao subgrupo constituído por sujeitos pertencentes a minorias étnico/culturais, o nosso estudo pareceu revelar que, antes da intervenção e através do *Teste do Desenho-de-Duas-Pessoas* utilizado como pré-teste, estes sujeitos manifestaram, por um lado, uma perspectiva negativa sobre as suas culturas de origem e, por outro lado, não se sentiam respeitados pelos seus pares, uma vez que estes lhes chamavam nomes depreciativos. Estes indícios sugerem que, na sua maioria, este grupo assumia, nessa altura, uma postura semelhante à das minorias involuntárias (Garcia, 2002; Mishne, 2002; Ogbu, 1992; Roer-Strier, 2000; Ucar, 1989). Um outro aspecto interessante foi o facto de este subgrupo minoritário haver assumido convictamente a cidadania portuguesa. Este aspecto não foi caracterizado por nenhum dos autores abordados, pelo que poderá constituir um dado a ter em consideração em investigações futuras.

Outro dado importante aparentemente captado pela presente investigação relaciona-se com as características da nossa variável interveniente. Embora as equipas *docente e auxiliar da acção educativa* aparentassem um esforço no sentido da integração das minorias étnico/culturais, aquela variável sugeriu que o clima de escola terá contribuído para que os subgrupos da turma de controlo acentuassem as suas divergências. Este indício parece ir ao encontro das perspectivas de Luvumba (1997), Machado (2002) e Vala, Brito & Lopes (1999), segundo os quais o racismo existe em Portugal, embora assumia formas menos flagrantes e mais subtis. Como o presente

estudo sugere, a experiência atenuou a influência daquela variável na turma experimental, uma vez que os resultados obtidos parecem ter modificado a atitude da turma relativamente ao subgrupo minoritário. Além disso, após a intervenção, este subgrupo pareceu sentir-se mais integrado na turma do que no início desta.

Os indícios de espontaneidade quanto à apetência e gosto que os alunos pareceram manifestar relativamente às actividades artísticas no contexto da educação através da arte, sugerem a convergência deste estudo em direcção aos pontos de vista de Clement (1993), Dewey (1989), Di Leo (1991), Gardner (1982), Gasman & Epstein (2002), Eisner (1997), Luquet (1969), Raven (1951), Read (1968) e Thomas & Silk (1990), os quais consideram que a educação artística, no sentido da utilização da arte como meio, favorece com notória evidência o desenvolvimento global da criança. Por outro lado, o interesse que estas crianças pareceram evidenciar perante os elementos artísticos de outras culturas, remete para as perspectivas defendidas pelos autores citados e também por Brice-Heath (1989), Bransford, Brown & Cocking (1999), Díaz-Aguado (1988) e Gurin, Dey, Hurtado & Gurin (2002), de acordo com os quais a utilização de elementos relativos às culturas dos alunos minoritários nas actividades pedagógicas contribui para a integração destes na sociedade de acolhimento, constituindo, ainda, um excelente meio de desenvolvimento global de todas as crianças.

Nesta sequência, podemos inferir que o presente estudo parece ter contribuído, no âmbito das Ciências da Educação, para a compreensão do fenómeno constituído pela educação intercultural e a sua relação com a educação através da arte, enquanto modelo educativo importante para a sociedade portuguesa. Podemos, ainda, inferir que parece termos dado um contributo para a promoção do respeito pelas culturas minoritárias e para a integração, ao nível da turma, de alunos pertencentes a minorias étnico/culturais, através do recurso a estratégias de âmbito artístico, com vista à promoção do respeito pelas outras culturas.

É importante salientar que, apesar de não nos ser possível estabelecer generalizações pelas razões adiante assinaladas, este estudo prece ter contribuído para a validação de uma proposta de desenvolvimento curricular no âmbito da disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

Principais Condicionantes do Estudo

Limitações

Foram várias as limitações deste estudo. Em primeiro lugar, tal como foi referido em vários passos da investigação, uma das maiores limitações do estudo reportou-se à selecção da amostra, nomeadamente ao nível da sua dimensão, uma vez que o tempo disponível para a realização de uma dissertação de mestrado não permite a utilização de uma amostra de grande dimensão. A escolha das turmas foi condicionada pelos critérios da escola, embora a selecção do grupo experimental e do grupo de controlo tenha sido o único factor aleatório. As limitações associadas à amostra, tanto devido ao método de selecção, como ao reduzido número de sujeitos nela incluídos, condicionaram a representatividade do estudo e a possibilidade de se estabelecerem generalizações.

Outra limitação importante foi a atribuição de apenas dez sessões para a aplicação da intervenção experimental. Como salientámos e justificámos anteriormente, o processo de modificação de atitudes implica o recurso a longos períodos experimentais para aumentar a probabilidade da sua eficácia. Como se pode constatar, esta limitação influenciou os resultados, tendo em conta que alguns dos valores obtidos se situaram apenas próximos da significação, o que nos permitiu assumir algumas inferências, mas não eliminou o risco da existência de variáveis não controladas. Porém, não podemos esquecer que foram obtidos resultados significativos, facto que reduziu esse risco ao ponto de podermos assumir a validade do estudo.

Durante a planificação do estudo foi pensada a possibilidade de aplicação de um segundo pós-teste para a confirmação dos resultados obtidos. Contudo, vários factores impediram a sua aplicação. A data de 19 de Maio de 2003, momento da aplicação do pós-teste à turma de controlo, situou-se próxima do encerramento de ano lectivo. Este período costuma ser geralmente agitado e pouco propício a este tipo de actividades. No ano lectivo seguinte as turmas ficaram alteradas em termos de alunos, o que resultou na mortalidade da nossa amostra. Por estes motivos a aplicação de um segundo pós-teste ficou inviabilizada.

O tempo disponibilizado pela legislação para a elaboração, aplicação e redacção da dissertação constituiu outra limitação. O investigador desenvolveu o plano de uma forma sistemática e continuada, ou seja, sem interrupções, o que possibilitou a apresentação do documento no tempo estipulado. Porém, ao longo do estudo ocorreram alguns factores que nos levantaram novas questões e que não puderam ser analisados

devido a esse condicionalismo. Por exemplo, ao longo das sessões experimentais os desenhos que os alunos realizaram cerca de 200 desenhos que constituem documentos ricos em informação. Contudo, para a análise e tratamento estatístico dos 78 testes relativos ao desenho da figura humana, necessitámos de cerca de quatro meses. A constatação desta realidade afastou-nos definitivamente dos dados existentes nos outros desenhos, uma vez que não diziam respeito exclusivamente à figura humana.

Validade do Estudo

Desde o primeiro momento que o investigador, ciente das limitações anteriormente explicitadas, se preocupou com a validade do estudo. Vários aspectos foram observados nesse sentido, nomeadamente o facto da amostra contar com os mesmos elementos ao longo de toda a intervenção, pelo que não ocorreu a mortalidade experimental. Outro facto observado foi a alteração da variável dependente provocada directamente pela acção da variável independente. Por outro lado, o controlo das variáveis relativas à amostra como a sua diversidade étnico/cultural, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, as características dos professores de ambos os grupos e o nível sócio/cultural das famílias dos sujeitos, não garantiu a validade interna devido à possível distorção da selecção da amostra. Apesar disso, os resultados dos testes piloto (desenho da figura humana) aplicados a três turmas do mesmo nível, não evidenciaram distorções relevantes, considerando que a variação detectada nos detalhes dos testes das duas turmas não é considerada indicadora do estágio de desenvolvimento, de acordo com Goodenough (1926), Harris (1963), Machover (1965) e Roer-Strier (2001).

Estes factos sugerem que as turmas eram bastante semelhantes, situação que não lhes conferiu as características necessárias para a sua integração num estudo verdadeiramente experimental, mas terá contribuído para que os resultados tenham sido obtidos directamente pelo *design* desenvolvido e não por influência de outras variáveis não controladas (Mertens, 1998; Tuckman, 2000).

Quanto à validade externa do estudo, consideramos que a replicação deste estudo nas condições definidas e explicitadas obterá resultados semelhantes. Embora este aspecto não nos possibilite generalizar, estamos convencidos de que vários estudos deste tipo e com esta abrangência permitiriam estabelecer generalizações. Por outro lado, o desenvolvimento deste estudo com uma amostra de maior dimensão e de selecção aleatória, garantiria generalizações.

Implicações do Estudo

A compreensão de alguns aspectos do fenómeno estudado, associada aos resultados obtidos, alargou a nossa perspectiva acerca da problemática abordada. Embora tenhamos a consciência das limitações explicitadas, consideramos ser importante a abordagem de algumas implicações decorrentes da nossa investigação. Uma questão que nos parece incontornável diz respeito à atitude racista que parece existir ainda na sociedade portuguesa. Esta atitude deve ser neutralizada e combatida se quisermos verdadeiramente assumir para todos nós o ideal de aprender a vivermos juntos, conforme preconiza a UNESCO (1996). Os valores emergentes da nova sociedade global, de entre os quais salientámos a solidariedade global e a educação das crianças objectivada no desenvolvimento da sua integridade como pessoa, através da promoção do respeito por si próprio, da auto confiança e da alegria de viver (Carneiro, 1988), devem ser premissas estabelecidas por todos nós e em especial por todos os envolvidos no fenómeno educativo. Por outro lado, se a tendência demográfica europeia e nacional aponta para um decréscimo de natalidade e para a consequente necessidade de preenchimento de postos de trabalho a partir de mão-de-obra imigrante (Rovisco, 2000; Machado 2002), compete mais uma vez a todos nós garantir que estas pessoas venham a ser integradas na nossa sociedade, de acordo com o modelo intercultural abordado, pois só assim poderemos aspirar à paz e à equidade global (Hessari & Hill, 1989) no contexto de uma cidadania verdadeiramente democrática e intercultural (Torres, 2002).

O interesse que as crianças pareceram evidenciar pelos elementos artísticos de outras culturas sugere outra situação que importa esclarecer. A nossa intervenção utilizou imagens e objectos artísticos relativos a outras culturas. Contudo, essas imagens não se reportavam a peças raras ou invulgares, mas sim a elementos comuns a essas culturas. A surpresa e apreensão manifestadas pela maioria dos alunos ao contactar com tais elementos, pareceu-nos revelar um grande desconhecimento relativamente a essas culturas. Esta inferência parece-nos constituir um perigoso lapso educativo que, de acordo com o nosso estudo, pode levar à assimilação de preconceitos culturais. Neste sentido, parece-nos fundamental que a escola contribua para a divulgação da diversidade cultural do planeta e que sensibilize as famílias a fazerem o mesmo. Esta simples estratégia poderá contribuir para uma verdadeira educação intercultural uma vez que tende a neutralizar o preconceito, conforme defendem Bourdieu e Passeron (1983),

Díaz-Aguado (1988), Hessari & Hill (1989), Super & Harkness (2002) e Villegas & Lucas (2002).

Um indicador muito interessante que surgiu, inesperadamente, no decurso da investigação foi a importância da “amizade” e da possibilidade de se fazerem novos amigos, sugerida a alguns alunos pela diversidade étnico/cultural existente na escola. Este indicador revelou-nos a importância deste factor nas interacções pessoais e grupais. Embora este fenómeno seja intrínseco ao ser humano e não nos pareça susceptível de manipulação experimental, ele deve ser tido em grande consideração sempre que se pense no desenvolvimento de estratégias de educação intercultural.

Finalmente, a sensibilidade artística que todos os alunos pareceram revelar ao longo da intervenção, assim como a sua apetência para as actividades artísticas, factor anteriormente abordado pelos diversos autores referenciados e por nós, leva-nos a inferir que a educação através da arte deve constituir um factor de peso em qualquer currículo educativo. Neste caso, a nossa experiência profissional permite-nos considerar que as actividades de âmbito artístico favorecem as interacções pessoais e grupais, promovendo a cooperação e o respeito mútuo, mesmo que ocorram fora de um programa de educação intercultural.

Todos os indícios parecem, assim, apontar para a eficácia da actividade artística num contexto multicultural, como estratégia de educação intercultural. Resta-nos a expectativa de que estas implicações (deste e de outros estudos) venham a ser divulgadas e apreendidas pelo maior número de pessoas e que estas estratégias se estendam para além do contexto experimental e possam a breve trecho ser implantadas e desenvolvidas em larga escala, para benefício não só dos grupos minoritários como de toda a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychological Association (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th Ed.). Washington, DC: Author.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (2nd Ed.). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Baganha, M., & Marques, J. (Coords.). (2001). *Imigração e política: O caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana
- Bandura, A. (1969). *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- Baraja, A., (1988). El prejuicio en la interaccion entre compañeros. In Díaz-Aguado, M. J. & Baraja, A., *Interaccion educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: Juma.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural. *Inovação*, 9, 21-34.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, C. (2000). *Cultural studies: Theory and practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Batel, A. (1989). Some aspects of home language education in Sweden. In Conceil De l'Europe (Ed.), *L'éducation interculturelle : Concept, contexte et programme. Projet n°7 du CDCC*. Strasbourg: Councel de la cooperation culturelle.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva (Trabalho original em inglês publicado em 1993)
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, C. (1999). *A dimensão visual da cultura e a construção da identidade. Análise de auto-retratos de adolescentes*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Bourdieu, P. e Passerom, J. C. (1983). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Boutonier, J., (1959). *Les dessins des enfants*. Paris : Les Editions du Scarabée.
- Brandt, G. (1989). Intercultural education as "imigrant education": A consumer perspective. In Conceil De l'Europe (Ed.), *L'éducation interculturelle – Concept, contexte et programme. Projet n°7 du CDCC*. Strasbourg: Councel de la cooperation culturelle.

- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Ed.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brice-Heath, S. (1989). *Ways with words; Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, Editor. (Trabalho original em inglês publicado em 1966)
- Caligor, L. (1960). *Nueva interpretación psicológica de dibujos de la figura humana*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Carneiro, R. (1988). Os direitos humanos na educação. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdades na Educação (Ed.), *Educação e direitos humanos: Comemoração da Declaração Universal dos Direitos Humanos: Comunicações*. Lisboa: C.P.D.H.I.E.
- Clement, R. (1993). *The art teacher's handbook (2ª Ed.)*. Cheltenham, U.K.: Stanley Tornes.
- Conceil De l'Europe (1989). *L'éducation interculturelle : Concept, contexte et prôgramme. Projet n°7 du CDCC*. Strasbourg: Councel de la cooperation culturelle.
- Cortezão, L., Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1989). *Volume 10: 1934. Art as experience*. Carbondale and Edwardsville, U.S.A.: Southern Illinois University Press. (Trabalho original em inglês publicado em 1934)
- Díaz-Aguado, M. J. (1988). El Impacto de la cultura en el desarrollo cognitivo y el papel de la escuela en el origen de los y estadios superiores. In Díaz-Aguado, M. J. & Baraja, A., *Interaccion educativa y desvantaja sociocultural*. Madrid: Juma.
- Di Leo, J. (1991). *A interpretação do desenho infantil (3ª ed.)*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas. (Trabalho original em inglês publicado em 1983)
- Drissen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievemnt. *International Review of Education* 47 (6), 513-538.

- Erikson, E. (1976). *Infância e sociedade* (2ª Edição). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original em inglês publicado em 1950)
- Eisner, E. (1997). *Educating artistic vision*. Stanford, U.S.A.: The Macmillan Company.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E., Rato, H., Geada, F. e Rodrigues, S. (2000). *Economia e imigrantes: Contribuição dos imigrantes para a economia portuguesa*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Ferreira, V. (1986). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. S. & Pinto, J. Madureira (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- Ficher, G. (1992). *A Dinâmica social: Violência, poder e mudança*. Lisboa: Planeta Editora, Lda.
- Fischman, G. (2001). Reflections about images, visual culture, and educational research. *Educational Researcher*, 30(8), 28-33.
- Fleuri, R., M. (2001). Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 16, 45-62.
- Garcia, J. (2000). *Portugal migrante: Emigrantes e imigrados, dois estudos introdutórios*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. Cambridge, Massachusetts: Harper Collins.
- Gasman, M. & Epstein, E. (2002). Modern art in the old south: The role of the arts in Fisk University's campus curriculum. *Educational Researcher*, 31(2), 13-20.
- Giddens, A. (2000). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1989)
- Goodenough, F. (1926). *Mesurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Book Company.
- Gundara, J. (1989). Migration and settlement in Western Europe. In Conceil De l'Europe (Ed.), *L'éducation interculturelle – Concept, contexte et programme. Projet n°7 du CDCC*. Strasbourg: Councel de la cooperation culturelle.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.
- Hall, E. T. (1986). *A dimensão oculta*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

- Harris, D. (1965). *Children's drawings as a measure of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World Inc.
- Hauser, A. (1973). *A arte e a sociedade*. Lisboa: Presença.
- Hessari, R. e Hill, D. (1989). *Practical ideas for multi-cultural learning and teaching in the primary classroom*. London: Routledge.
- Hill, Manuela M. e Hill, Andrew. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Janson, H. W. (1998). *História da arte* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian. (Trabalho original em inglês, publicado em 1962)
- Jesuino, J. (1986). O método experimental nas ciências sociais. In Silva, A. S. & Pinto, J. Madureira (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento
- Joly, M. (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Deselée de Brouwer, S.A.
- Landsheere, G. (1986). *A Investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Lahon, D. (1999). *O Negro no coração do Império: Uma memória a resgatar – séculos XV-XIX*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural do Ministério da Educação e Casa do Brasil de Lisboa.
- Layton, R. (1991). *The anthropology of art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, E. (2000, Abril/Maio). State of the planet: condition critical. *Time Magazine Special Edition*, pp. 18-21.
- Luhmann, N. (2000). *Art as a social system*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Luquet, G. (1969). *O desenho infantil*. Barcelos: Livraria Civilização – Editora.
- Luvumba, F., M. (1997). *Minorias étnicas dos PALOP residentes no Grande Porto: estudo de caracterização sociográfica*. Porto: REAPN.
- Machado, F. L. (2002). *Contrastes e continuidades: Migração, etnicidade e integração dos guineenses em Portugal*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Machover, M. A. (1965). Dessin d'un personnage: Méthode d'investigation de la personnalité. In Anderson, H. H. & Anderson, G. H. (Ed.), *Manuel des Techniques Projectives en Psychologie Clinique*. Paris : Editions Universitaires.

- Marchand, H. (2001, Novembro). *Maus tratos (bullying) nas escolas: alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação*. Comunicação apresentada no XI Colóquio Indisciplina e Violência na Escola, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. California, London, New Delhi: Sage Publications Inc.
- Mishne, J. (2002). *Multiculturalism and the therapeutic process*. New York, London: The Gilford Press.
- Moles, A. (1982). *La comunicacion y los mass média*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Paradise, R. (2002). Finding ways to study culture in context. *Human Development*, 45, 229-236.
- Pestana, E. & Páscoa, A. (1998). *Dicionário Breve de psicologia*. Lisboa: Presença.
- Pereira, O. G. e Jesuíno, J. C. (1985). *Psicologia social do desenvolvimento*. Lisboa: Horizonte.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia* (9ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original em francês publicado em 1932)
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Pires, R. (2002). Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal. *Sociologia: Problemas e Práticas*, 39, 151-166.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Raven, J. C. (1951). *Controlled projection for children*. London: H. K. Lewis & Co.
- Read, H. (1968). *O significado da arte*. Viseu, Portugal: Ulisseia.
- Régio, J. (1980). *Três ensaios sobre arte* (2ª ed.). Porto: Brasília Editora.
- Roer-Strier, D. (2000). Socializing immigrant children: home and school coping with cultural differences. *New Vistas In Education and Society Series. Especial Issue on: Education, Multiculturalism, Identity and Language Development*, 115-142.
- Roer-Strier, D., Weil, S. & Adan, H. (2001, Setembro). *The unique and the unifying: Children narratives of cultural differences*. Comunicação apresentada no 11º congresso da EECERA, Alkmaar, The Netherlands.

- Rovisco, M. L. (2000). Onde começa a diferença?: apontamento sobre minorias étnicas e diferença cultural nas sociedades contemporâneas. In J. L. Garcia, (Coord.). *Portugal Migrante: Emigrantes e Imigrados, Dois Estudos Introdutórios*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Runes, D. D. (1990). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Presença. (Trabalho original em inglês, publicado em 1983)
- Saraiva, A., J. (1996). *O que é cultura*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Schilder, P. (1970). *The image and appearance of the human body* (2ª ed). New York: International Universities Press.
- Silva, M. L. (1997). *Diagnóstico sistémico da Sociedade e do Homem*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, M. C. (2002). *Discriminato subtilis: estudo de três classes multiculturais*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Portugal.
- Silva, P. A. (2000). Imigração, “minorias étnicas e comunidade cigana: demoscopia descritiva dos modos de percepção dos portugueses. In J. L. Garcia, (Coord.). *Portugal Migrante: Emigrantes e Imigrados, Dois Estudos Introdutórios*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Silva, S. T. (2000). Educação e identidade cultural: da integração das crianças à inclusão dos jovens, da aprendizagem da língua ao curso superior. In J. G. Canotilho (Coord.), *Direitos humanos, estrangeiros, comunidades migrantes e minorias*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Sprinthall, R., & Sprinthall, N. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw-Hill de Portugal. (trabalho original em inglês publicado em 1990)
- Stern, A. (1974). *Aspectos e técnicas da pintura de crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Suhr, M., W. (1989). Abertura de espírito para uma vida melhor. In UNESCO (Ed.), *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Super, C. M. & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270-274.
- Thomas, G., & Silk, A. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Harvester Wheatsheaf.

- Torres, C. A. (2002). Globalization, education and citizenship: Solidarity versus market?. *American Educational Research Journal*, 39, 363-378.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação* (4.ª ed). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1974.)
- Ucar, A. (1989). Education problems of the minorities in the Federal Republic of Germany. In Conceil De l'Europe (Ed.), *L'éducation interculturelle – Concept, contexte et programme. Projet n°7 du CDCC*. Strasbourg: Councail de la cooperation culturelle.
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. S. & Pinto, J. Madureira (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento
- Vala, J., Brito, R., e Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Venter, J. C. (2000). Remarks at the human genome announcement [Em linha] Acessível em http://www.celera.com/celera/pr_1056647999
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Villegas, A. M. e Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Vygotsky, L. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In M. Cecchini (Ed.), *Psicologia e Pedagogia I – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (2.ª ed.). Lisboa: Estampa. (Trabalho original em italiano publicado em 1969)
- Wagner, T., Camparo, L., Visvanathan, P., DeMarco, F. (2002). *Ethnicity, ethnicity salience, and the social experience of Denmark's minority and majority children*. Comunicação pessoal e permissão de citação de Judith Wagner através de correio electrónico, em 2003. California: Whittier College.
- Weiss. S. (1981). Goodenough-Harris drawing test scores from two eastern peruvian samples. *The Journal of Social Psychology*, 114, 159-166.
- Winicott, D. W, (1997). *A família e o desenvolvimento individual*. S. Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original em inglês publicado em 1965)
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods* (Ed. rev.). Newbury Park, London, New Delhi: Sage.

Anexo A

Planificação das sessões experimentais

Anexo A – Planificação das sessões experimentais

Escola EB 2/3 de Fernão Lopes / Departamento de Educação Visual e Tecnológica

Projecto: A arte na cultura dos Povos. 5º Ano, 7ª Turma. Data: Fevereiro/Maio de 03. Responsáveis: Prof. Helena Furtado e Prof. Ana Paula Mestre

Colaboração: Prof. João Lopes da Silva

Objectivos	Conteúdos / Conceitos	Tempo	Estratégias / actividades	Recursos	Avaliação
<p>Objectivos Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância das Artes Visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano; - Reconhecer e dar valor a formas artísticas de diferentes culturas, identificando o universal e o particular. <p>Objectivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar mensagens na leitura de formas visuais; - Compreender a estrutura das formas percebidas, relacionando as partes com o todo entre si. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática do sentido: <ul style="list-style-type: none"> - Construir o hábito de escuta do outro, para tomar em conta as suas razões quando justificadas; - Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais. • Relação entre as formas e os factores que as condicionam: <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre as formas e as suas funções; - Compreender a relação entre a forma das coisas e os materiais e técnicas utilizados na sua produção. • Valor estético da forma: <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar a qualidade das formas que nos rodeiam, isoladamente ou nas relações entre elas, tendo em conta os factores que as condicionam. • A cor no envolvimento: <ul style="list-style-type: none"> - Fazer registos cromáticos; - Compreender o poder expressivo da cor. • Relação técnicas/materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as necessidades do homem com a descoberta das técnicas. 	<p>O Grupo de Educação Visual e Tecnológica decidiu, em reunião de grupo, atribuir dez blocos de 90 minutos cada, para o desenvolvimento desta Unidade de Trabalho.</p>	<p>Análise e interpretação de formas e manifestações artísticas de várias culturas;</p> <p>Produção de registos gráficos a partir da observação de imagens de elementos artísticos;</p> <p>Debate sobre os elementos formais patentes nas culturas abordadas, suas semelhanças e particularidades, e sobre o significado da simbologia relativa a esses elementos;</p> <p>Audição de peças musicais tradicionais relativas a cada região abordada;</p> <p>Dialogo com representantes de algumas etnias (pais e alunos);</p> <p>Visionamento de diapositivos alusivos a aspectos culturais de algumas etnias;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartazes; - Fotocópias ampliadas; - Brochuras; - Livros; - Revistas; - Diapositivos; - Música etnográfica; - Peças de arte originais; - Planisfério; - Presença de representantes de algumas das etnias abordadas; - Essências exóticas perfumadas; - Equipamento de vídeo 	<p>Auto e hetero avaliação.</p> <p>Registos regulares de indicadores.</p> <p>1- Ao nível do comportamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - colaboração no trabalho de grupo; respeito pelas regras estabelecidas; - responsabilização pelas competências assumidas. <p>2- Ao nível do aproveitamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - concretização das tarefas propostas; - aquisição e compreensão de conceitos; - qualidade na apresentação de resultados; - comportamentos criativos.

Anexo B

Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.
(Levantamento efectuado a partir do relato resumido das sessões)

Anexo B (1) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.

Descrição das intervenções	Temas
Sessão n.º 1	
- O A14 perguntou como teria sido possível tal desenvolvimento sem este invento;	AI1
- O A18 perguntou se era verdade que estes povos faziam sacrifícios humanos;	AI2
- A A15 perguntou se os Espanhóis teriam tido inveja do esplendor civilizacional destes povos;	AI3
- O A14 afirmou, num tom de voz bastante elevado, que o que eles queriam era o ouro, apontando para os cartazes que exibiam peças em ouro.	AI4
Sessão n.º 2	
- O A17 disse inclusivamente que não sabia que os índios tinham família ou que a sua principal actividade era a caça, razão da sua vida nómada;	AI5
- Para a maioria dos alunos, as representações que tinham sobre estes índios eram construídas a partir da televisão, sob a forma de estereótipos, pelo que para estes alunos, os índios eram guerreiros impiedosos que matavam brancos por prazer e para coleccionar escalpes;	AI6
- O A8 comentou que «até está bem desenhado»;	EA1
- A A2, o A7, o A8, o A9 e o A14 afirmaram que já tinham visto programas na televisão sobre estes índios, referindo que também estes estavam ameaçados de extinção;	AI7
- O A18 perguntou aos professores qual a razão que levou os brancos a contribuir para o seu desaparecimento;	AI8
- O A14 perguntou se o rei de Portugal desse tempo teria tido conhecimento destes factos e se teria mandado matar os seus autores;	AI9
- No final, o A17 escreveu no seu desenho a frase «Embaixada Brasileira protejam muito, mas muito bem os Índios, para o nosso futuro (...)»;	AI10
- O A18 aproximou-se do investigador e informou que tinha gostado da sessão e que gostaria de participar em mais sessões deste tipo.	EA2
Disse ainda que tinha aprendido muito e que afinal “os índios não eram tão maus como mostravam os filmes”.	AI11
Sessão n.º 3	
- Comentários espontâneos como o do A11, que afirmou “parece que estamos no cinema”;	EA3
- Ou o da A15 que disse a rir “tenho medo do escuro”;	EA4

Anexo B (2) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.

Descrição das intervenções	Temas
- O A14 e o A18 observaram que, neste caso, os Portugueses não eram o povo mais poderoso, pelo que não se estava perante a destruição de outra cultura, mas de um confronto entre duas culturas igualmente poderosas;	AI12
- O A17 sugeriu ainda que os professores abordassem o confronto actual entre o Iraque e os Estados Unidos;	GI1
Sessão nº 4	
- O A14, por exemplo, perguntou ao investigador se pensava que ia haver guerra ou não;	GI2
- O A18 perguntou a uma das professoras se Portugal também iria entrar na guerra;	GI3
- E o A9 perguntou se seria uma guerra mundial;	GI4
- Os alunos falavam entre si, comentando notícias ligadas aos preparativos militares na região do Golfo Pérsico, cujas imagens haviam sido exibidas na véspera, através da televisão;	GI5
- O A17, por exemplo, deslocou-se ao grupo do A11, dando-lhe uma palmada vigorosa nas costas, ao mesmo tempo que afirmava que os soldados americanos não iam deixar pedra sobre pedra no Iraque;	EA5 GI6
- O A14 gritou para o A17 que, se este lhe tocasse, não haveria soldado americano que o defendesse de um pontapé;	EA6
Sessão nº 5	
- Tendo o A17 pedido desculpa;	EA7
- Nenhum destes alunos manifestou interesse em trazer objectos de sua casa;	ME1
- A A20 disse que não tinha objectos africanos;	ME2
- O A4 informou que os objectos que tinha não eram interessantes e que não valia a pena levá-los para a escola;	ME3
- O A9 disse que ia ver se teria alguma coisa em casa;	ME4
- Os restantes não se manifestaram;	ME5
- A A20 informou que já tinha assistido a rituais em S. Tomé, terra do seu pai, onde as pessoas estavam vestidas também com trajes especiais;	ME6
- O A4 disse que nunca tinha visto nada disso;	ME7
- O A9 afirmou que em Angola também era costume haver rituais onde as pessoas se vestiam de forma especial;	ME8
- A A13 e o A5 não se manifestaram;	ME9

Anexo B (3) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.

Descrição das intervenções	Temas
- A A6, por exemplo, mostrou-se surpreendida com o facto dos negros brasileiros terem vindo inicialmente das colónias africanas;	AI13
- O A18 perguntou como é que os Portugueses transportavam os escravos;	AI14
- O A14 perguntou como é que os escravos eram obtidos;	AI15
- A A2 perguntou se havia crianças entre os escravos;	AI16
- O investigador perguntou à turma se estas sessões teriam vindo a promover a relação intercultural entre os alunos, ao que o A17 respondeu que a turma se relacionava da mesma forma desde o início do ano lectivo;	ME10
- O A9 considerou que lhe parecia que a turma estava a relacionar-se melhor desde o início das sessões;	ME11
- O A18 afirmou, com um sorriso nos lábios, que estava a gostar muito das sessões e que tinha aprendido bastante com elas;	EA8
- A A20 aproximou-se do investigador e disse que ia perguntar ao seu pai se este poderia vir na sessão seguinte;	ME12
Sessão nº 6	
- Os alunos fizeram várias perguntas, nomeadamente acerca do significado das obras de arte;	EA9
- Fazendo também perguntas ao longo de todo o debate. Algumas dessas perguntas relacionavam-se com o espectro da guerra colonial;	AI17
- Nomeadamente do negro “terrorista e mau que cortava o branco aos bocados com uma catana”, segundo comentaram A14 e A17;	AI18
- Os alunos ficaram bastante sensibilizados com o conteúdo desta sessão, tendo no final da aula cumprimentado efusivamente o Sr. P.	AI19
Sessão nº 7	
- Vários alunos insistiram para que os professores falassem da guerra Iraque-EUA;	GI7
- O A18 afirmou que Saddam Hussein era culpado e que os Americanos conseguiriam vencê-lo;	GI8
- O A17 deu grande ênfase ao facto dos Norte Americanos possuírem armas de grande perfeição e capacidade destrutiva, o que lhes permitiria uma vitória exemplar;	GI9
- O A8 perguntou se Portugal iria entrar também na guerra;	GI10
- Vários alunos referiram-se a imagens de guerra que teriam visto na televisão, em dias anteriores;	GI11
- Falaram nas imagens de crianças estropiadas nos hospitais, de pessoas desesperadas a chorar e de corpos ensanguentados no chão;	GI12

Anexo B (4) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.

Descrição das intervenções	Temas
- O A8 fez várias perguntas relativamente à história, nomeadamente se esta era verdadeira e se o homem de Cabul ainda era vivo;	AI20
- Ao que o A18 respondeu que “afinal aqueles povos têm uma arte bonita e bem feita”;	EA10
- E o A14 reforçou dizendo “muita fixe, stor”;	EA11
- Tendo o A8 respondido que sim e que tinha pena de não se terem conseguido cartazes do Afeganistão.	AI21
Sessão nº 8	
- O A11 que a convidou para se sentar ao seu lado;	AI22
- O A17 que pediu para mudar de lugar para a poder ver melhor;	AI23
- A A15 que lhe perguntou se o traje era da mãe;	AI24
- As raparigas da turma fizeram perguntas sobre o casamento, as relações familiares, os filhos e sobre o papel da mulher na sociedade;	AI25
- Quanto aos rapazes, fizeram perguntas sobre a escola e o modo como os rapazes se relacionavam entre si;	AI26
- O A19 perguntou se os alunos eram tão indisciplinados como nas escolas portuguesas;	AI27
- Os alunos mostraram-se apreensivos com estas observações e iam olhando uns para os outros, havendo quem encolhesse os ombros;	AI28
- A15 perguntou se um casamento assim seria considerado válido pela Igreja Católica;	AI29
- O A11 gracejou com a ideia das vacas sagradas;	AI30
- O A4 perguntou se aqueles episódios tinham vindo na televisão;	AI31
- A A6 afirmou que se estivesse no local não teria deixado que o assassinassem;	AI32
- O A14 perguntou se Gandhi teria estado em Portugal;	AI33
- O A17 disse que já tinha visto aquele senhor na televisão e que sabia que ele já havia morrido há muito tempo;	AI34
- O A18 confirmou a opinião do A17;	AI35
Sessão nº 9	
- O A14 perguntou se o traje era da CH;	AI36
- O A9 disse que a CH estava “muito gira”;	EA12
- A A2 disse que o traje “era lindo”;	EA13
- O A11 perguntou-lhe porque é que ela não andava vestida sempre assim;	AI37
- A A6 perguntou se os ténis faziam parte do conjunto;	EA14

Anexo B (5) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.	
Descrição das intervenções	Temas
- O A17 afirmou num tom bastante elevado que “aquela gente come baratas”;	AI38
- O A12, aluno bastante discreto, desta vez resolveu dizer que não se viam baratas e ele, que até gostava de comida chinesa, já tinha comido muitas vezes em restaurantes chineses e nunca tinha visto “nada disso”;	AI39
- A A2 perguntou como é que as pessoas passavam de um barco para o outro para fazerem compras;	AI40
- Ao que a A6 respondeu que quem queria ia também de barco;	AI41
- O A9, por seu turno, disse que já tinha visto uma situação parecida em filmes passados na televisão;	AI42
- O A9 pediu para recolher os registos gráficos;	EA15
Sessão nº 10	
- O A17 iniciou a sua apresentação, embora comesse pouco depois a exhibir sinais de nervosismo, nomeadamente alguma hesitação, alguma gaguez e vermelhidão no rosto;	EA16
- A revisão acabou por revelar que a turma tinha apreendido os traços mais importantes das sessões anteriores;	EA17
- Os alunos que mais se destacaram na manifestação dos conhecimentos foram o A5, o A7, o A8, o A10, o A12, o A14, o A15, o A20 e o próprio A17;	EA18
- Levou o A10 a perguntar quantos Budas havia no mundo;	AI43
- O A8 que disse reconhecer nos japoneses uma “estupenda capacidade de engenharia”, uma vez que no seu aparelho de jogos vídeo existia uma peça de dimensões muito reduzidas, o “chip”, cujas capacidades operativas o deixavam surpreendido;	AI44
- O A9 e o A17 confirmaram este facto comentando aspectos relacionados com a sua experiência nos referidos jogos, informando que geralmente os jogos inovadores são produzidos no Japão;	A45
- Por seu turno, o A11 e o A4 exibiram grande entusiasmo acerca do Mundial de Futebol;	AI46
- O A17 e o A9 aproximaram-se do investigador e pediram-lhe em voz baixa se este não lhes daria uma brochura, de boa qualidade gráfica, onde se fazia referência ao Mundial de 2002;	EA19
- O A11 não mostrou interesse pela actividade;	EA20

Anexo B (6) - Intervenções produzidas pelos alunos nas sessões experimentais.

Descrição das intervenções	Temas
- O A8 começou por desenhar uma árvore (Bonsai), embora depois de alguma reflexão tenha decidido desenhar a escultura de Buda;	EA21
- O A18 disse que tinha pena que as sessões tivessem chegado ao fim;	EA22
- A A2, a A6, o A9, a A10, o A14 e o A17, entre outros, rodearam o investigador, pedindo que as sessões continuassem;	EA23
- O A19 pediu para recolher os desenhos;	EA24

Anexo C

- 1. Modelo do questionário aplicado à turma experimental**
- 2. Instruções para a aplicação do Teste do Desenho da Figura Humana**
- 3. Respostas dadas ao questionário**

Questionário

1 – De que é que gostaste mais nas últimas aulas? _____

2 – Em é que isso foi importante para ti? _____

3 a) - As aulas mudaram a tua opinião sobre as culturas dos outros povos? Sim ☐ Não ☐

b) - Se respondeste sim, podes explicar como é que mudaram? _____

4 a) – Qual foi a aula de que gostaste mais? _____

b) - Podes explicar porquê? _____

5 – Se estes professores fossem dar mais aulas, que conselhos é que lhes davas para melhorarem essas aulas? _____

Anexo C1 (2): Modelo do questionário aplicado aos sujeitos da Turma Experimental

6—Achas que estas aulas contribuíram para que os alunos da turma se relacionassem melhor entre si?

7 a) - Existe na turma algum colega de quem os alunos não gostem? Sim ☐ Não ☐

b) - Se respondeste sim, podes explicar qual é o problema desse ou desses colegas? _____

8 -- O que é que pensas de haver alunos das outras culturas nesta escola?

9 – O que é que pensavas se os alunos das outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles?

10 a) – Achas que os alunos das outras culturas aprendem tanto como tu? Sim ☐ Não ☐

b) - Podes explicar porquê? _____

Anexo C2: Instruções para a aplicação do Teste do Desenho da Figura Humana

Para a aplicação do Teste do Desenho da Figura Humana os professores deverão distribuir a cada criança um lápis e uma folha A4 de papel Cavalinho em branco. Não deverão ser utilizados materiais para colorir. As crianças poderão utilizar os tipos de lápis a que estejam mais habituadas. No sentido de evitar o risco de cópia, não deve haver qualquer material em cima das mesas de trabalho, para além dos lápis e dos envelopes com as folhas de papel.

Cada aluno deverá escrever o seu nome, número, ano e turma no verso da folha de desenho. Após o preenchimento destes dados, devem ser dadas as seguintes instruções:

“Hoje vou pedir-vos que façam dois trabalhos. Em primeiro lugar eu gostaria que as meninas e os meninos desenhassem a figura de uma pessoa. Pode ser um rapaz ou uma rapariga. Façam o melhor desenho que conseguirem. Trabalhem com muito cuidado e demorem o tempo que for preciso. Eu gostaria de saber se as meninas e os meninos da Escola Fernão Lopes desenhavam tão bem como os alunos das outras escolas. Esforcem-se bastante e verão como os vossos desenhos ficarão bons. Não se esqueçam de que devem desenhar uma pessoa completa e não apenas a cabeça e os ombros”

Depois de todos acabarem os primeiros desenhos, os professores devem dizer algumas palavras de incentivo e pedir aos alunos que os voltem os desenhos para baixo, após o que será distribuída uma segunda folha de papel Cavalinho em branco. Os alunos deverão identificar o verso da segunda folha do mesmo modo que a primeira. Nesta altura os professores dirão:

“Desta vez vou pedir que desenhem duas pessoas no mesmo desenho: Uma pessoa europeia e uma pessoa não europeia. Desenhem da melhor maneira que conseguirem. Demorem o tempo que for necessário e trabalhem cuidadosamente. Também neste desenho devem desenhar as figuras inteiras e não só a cabeça e os ombros.”

No sentido de fornecerem o maior número possível de elementos para a compreensão dos desenhos, os alunos devem escrever por baixo deste segundo desenho,

um pequeno texto começado por: “Uma pessoa europeia é...” e “Uma pessoa não europeia é...” num máximo de sete linhas por cada explicação.

No final dos desenhos os professores deverão recolhe-los, colocando os primeiros desenhos dentro do envelope identificado com o título “Desenhos de uma pessoa” e os segundos desenhos dentro do envelope identificado com o título “Desenhos de duas pessoas”

Enquanto os desenhos estiverem a ser feitos, os professores deverão circular pela sala de aula, verificando se as instruções foram seguidas e encorajando através de pequenos estímulos sensatos quem aparentar dificuldades. Estes estímulos não devem incidir sobre o trabalho individual de uma criança mas constituir referências genéricas tais como: “Estes desenhos estão a sair bastante bem; as meninas e os meninos estão a desenhar muito bem; os alunos desta turma têm muito jeito para desenhar; etc.”

Nunca devem ser feitos comentários ou críticas negativas e, principalmente, nunca se podem apontar erros ou omissões a qualquer desenho, por mais evidentes que possam ser, pois isso colocaria o risco de inutilizar os resultados do teste. Os professores devem responder às questões ou dúvidas apresentadas pelos alunos, respondendo de forma genérica “deves fazer como achares melhor; deves fazer do modo que tu considerares mais correcto; deves fazer de acordo com o teu gosto; etc”

Os professores devem evitar qualquer informação que possa, de algum modo, influenciar a natureza dos desenhos, assim como devem evitar sugestões vindas dos alunos. Estes não devem mostrar os desenhos aos seus colegas nem fazerem comentários sobre eles. Embora esses comentários possam estar relacionados com detalhes que não influenciam a pontuação, existe sempre o perigo da criança que apresenta o comentário fixar-se num detalhe pouco importante e desviar a sua atenção do conceito original, o que poderá levá-la a esquecer componentes essenciais do desenho devido ao seu interesse por este novo detalhe, cujo significado provavelmente será nulo para o teste.

No entanto, os professores não devem esquecer o facto de que é essencial para a validação do teste, que as crianças dêem o seu melhor na realização dos desenhos. Para garantir tal esforço, os professores devem transmitir um clima geral de carinho e

simpatia ao longo do processo. A criança que se sente orgulhosa do seu trabalho deve ser contida, é certo, mas de modo que o seu entusiasmo não esmoreça. Instruções simpáticas mas firmes como “Ninguém pode falar ou mostrar os desenhos até que todos os alunos terminem o seu trabalho”, podem ser dadas relativamente aos casos anteriores, sem afectar o interesse geral da turma e sem perturbar a boa relação que deve existir entre os professores e os alunos.

Não há limite de tempo para o teste, embora as crianças geralmente não ultrapassem os dez minutos na sua realização.

Devem ser observados os seguintes aspectos:

- No caso de algum aluno danificar o seu desenho por apagar excessivamente ou por qualquer outro motivo accidental, deverá ser dada uma nova folha de papel para que esse aluno possa repetir o seu trabalho. Estas circunstâncias devem ser assinaladas no verso de cada folha após a realização do teste.

- Em alguns casos poderá acontecer que uma criança desenhe apenas o busto de uma pessoa. Quando for evidente que esta situação é intencional, deverá ser dada uma nova folha de papel à criança, com a indicação de que deve desenhar a figura completa. Também nestes casos, as duas folhas devem ser identificadas e entregues ao investigador, para posterior comparação.

Este texto foi traduzido e adaptado de Goodenough (1926, pp. 85-87), Harris (1963, pp. 239-242) e Roer-Strier (2001, p. 12).

Anexo C3: Respostas dadas ao questionário organizadas por pergunta

Estas respostas foram transcritas de acordo com os registos originais, sem qualquer correcção ortográfica, no sentido de manter a espontaneidade dos seus autores.

1 – De que é que gostaste mais nas últimas aulas?

A1 - Eu gostei da última aula porque foi muito gira e também porque estive a vilmar os desenhos dos meus colegas.

A2 - O que eu gostei mais nas últimas aulas foi de fazer todos os desenhos e do que o prof. João insinou.

A3 - Foi da aula da china porque foi apresentado com uma pessoa.

A4 - As imagens de culturas

A5 - Nas ultimas aulas eu gostei mais da cultura dos povos e como eles viviam.

A6 - Eu gostei de fazer os desenhos das aulas do setor João. E do setor ser um homem engraçado etc... .

A7 - O que eu gostei mais nas aulas foi de ver os cartazes e de ouvir as musicas.

A8 - Das imagens e das culturas e dos desenhos.

A9 - Gostei mais da aula em que se falou dos coreanos e dos japoneses porque faziam artes que eu nunca tinha visto.

A10 - Eu gostei porque foi divertido e meteu graça, mas gostei mais de fazer os desenhos.

A11 - De tudo principalmente da aula sobre a Africa.

A12 - Gostei mais das primeiras aulas, porque na segunda preida (?) foi muita confusão

A13 - Nestas ultimas aulas gostei mais de ver a minha evolução e os desenhos que eu fiz

A14- Gostei de tudo subretudo da ultima aula em que estivemos a ver os desenhos uns dos outros

A15 - Gostei quando o professor no contava histórias, e quando ele nos ensinava a matéria toda e bem esplicada, gostei mais das últimas porque o professor já estava abituado aos alunos.

A16 - Nas ultimas aulas eu gostei de tudo o que o professor deu. Gostei mais da aula sobre a Índia porque gostei mais do vestido que a Mariana trazia vestido.

A17 - Gostei de tudo.

A18 - O que eu gostei mais nas últimas aulas gostei de tudo porque foram bem apresentadas por cartaz, história, objectos.

A19 - Gostei dos meus desenhos

A20 - Eu gostei mais foi da entrevista aos alunos alem disso gostei da aula sobre Angola.

2 – Em é que isso foi importante para ti?

A1 - Foi importante porque eu aprendei algumas coisas que eu não sabia e passei a saber, por exemplo a maneira que os negros se vestem.

A2 - Foi importante porque fiquei a conhecer melhor os outros países e as suas culturas.

A3 - Foi importante porque eu gostei como a Wu Li (*aluna chinesa*) porque a roupa era engraçada e a maneira que ela falou e intepetou sobre a sua cultura.

A4 - importante porque aprendi as sivilisações dos outros povos.

A5 - Isto foi importante para mim, porque aprendi a respeitar os outros povos e a maneira de ser deles.

A6 - Foi importante porque fiquei a conhecer mais coisas sobre os outros povos.

A7 - Foi importante para ficar a conhecer mais sobre outras culturas.

A8 - Porque aprendo mais se o professor nos mostrar imagens.

A9 - Foi importante porque se alguém por acaso me perguntasse sobre estas culturas já lhe sabia responder.

A10 - Foi importante para mim tudo, eu gostei de tudo por isso não sei o que é mais importante para mim.

A11 - foi em tudo mas nas aulas sobre a Africa aprendi que uma pessoa não deve ser racista.

A12 - foi para mi muito inportante porque ajudame a desinhar melhor

A13 - Foi importante porque qualquer dia posso vir ter uma carreira artistica. Ajudou-me a desenvolver a capacidade de desenhar e a capacidade de saber mais coisas sobre as outras culturas

A14 - Em aprender as outras culturas de outros paises.

A15 - Foi importante para mim porque aprendi um pouco mais sobre os outros pais como é que eles viviam quais as roupas que vestiam e aprendi muito sobre as suas culturas

A16 - Foi importante para mim porque fiquei a saber mais. Aprendi também que os Indianos têm gosto em vestir-se.

A17 - isso foi importante para mim porque aprendi muitas coisas sobre outros países.

A18 - Ajei os cartaz importante porque assim não aprendia nada e assim sei muito mais. As histórias assim sei o que se passa lá nos países e os objectos não sabia o que eles faziam nos países.

A19 - Para melhorar os desenhos a E.V.T.

A20 - Foi importante porque melhorei os meus desenhos e porque os meus colegas comesaram a respeitar o meu povo.

3 a) - As aulas mudaram a tua opinião sobre as culturas dos outros povos?

Sim - 17

Não - 3

b) - Se respondeste sim, podes explicar como é que mudaram

A1 – Sim. Estas aulas fizeram com que eu aprendesse que as culturas dos outros povos e eu penso que os outros povos são diferentes mas também são do mesmo valor.

A2 – Sim. Porque dantes tinha uma opinião diferente dos outros países.

A3 - Sim. porque pensava coisas más desses povos e agora já sei como é que eles são.

A4 - Sim. Sim mudaram eu aprendi sobre os povos.

A5- Sim. Mudaram porque eu pensava que os outros povos eram muito mais baixos do que nós, e afinal até são de cultura mais alta.

A6 – Sim. Mudaram muito sobre a minha opinião. Porque eu pensava que as pessoas fossem mais estranhas.

A7 - Não. Eu sempre achei as culturas muito ricas, por isso é que as aulas não mudaram.

A8 - Sim. Porque eu não sabia nada sobre outras culturas.

A9 – Sim. Ensinaaram-me que não se pode pensar que os outros continentes principalmente África são pobres porque o continente africano é um dos mais ricos e bonitos do mundo.

A10 - Sim. mudaram pouca coisa quanto mais desenho mais quero desinar.

A11 - Sim. porque aprendi mais sobre os outros povos.

A12 - Não. ---

A13 - Sim. As minhas ideias mudaram porque eu pensava que todas as pessoas da Africa eram pobres, mas aprendi que os marroquinos, etc não são pobres, até, muito ricos

A14 - Sim. b) Mudaram sim. Eu pensava que portugal tinha a melhor cultura mas agora sei que há países com melhores culturas que Portugal.

A15 - Sim. mudaram porque através do professor João eu descobri mais coisas dos outros povos como por exemplo as culturas deles e vi alguns cartazes que p: nos mostrou

A16 - Sim. Não sei bem explicar. Com estas aulas eu aprendi que os outros povos são inteligentes, que sabem se vestir bem e que são importantes.

A17 - Sim. ficaram a saber que a arte dos povos que aprenderam é melhor que a nossa.

A18 - Sim. Sim porque eles afinal são mais simpáticos do que eu pensava.

A19 - Sim. Fizeram-me com que deixa-se de gozar com a cultura dos outros.

A20 - Não. ---

4 a) – Qual foi a aula de que gostaste mais? b) - Podes explicar porquê?

A1 - a) foi a última aula. b) Porque eu estive a filmar os desenhos dos meus colegas.

A2 - a) A aula de que gostei mais foi a da china. b) Por que gosto da maneira que eles se vestem.

A3 - a) Foi a aula da china. b) porque gosto de karaté e da roupa.

A4 - a) Foi a aula de Angola. b) Porque eu gosto de ela.

A5 - a) A aula que eu gostei mais foi a aula da Coreia. b) Porque eu gosto da cultura deles e eles são muito trabalhadores.

A6 - a) Gostei mais da aula de quando veio a Mariana e a Wu Li. b) Porque foi quando tivemos pessoas para desenhar.

A7 - a) A aula que gostei mais foi a terceira. b) Porque foi a aula em que eu gostei mais dos desenhos.

A8 - a) Africa austral II. b) Porque houve objectos verdadeiros e eu estava inspirado.

A9 - a) A aula que eu gostei mais foi a aula dos coreanos e japoneses. b) Porque tinham culturas espectaculares.

A10 - a) A aula que eu gostei mais foi a da China. b) Porque foi giro ver aquela rapariga vestida de chinesa.

A11 - a) de todas em especial da primeira. b) porque foi divertido, e estavam todos com uma grande imução por ser uma aula diferente

A12 - a) foi a aula da Kuraia japão b) porque tivemos a visita da Lli

A13 - a) Gostei mais da aula em que a Wu Li veio à nossa aula. b) Gostei porque foi quando uma criança da cultura em que estavas a estudar nesse dia foi lá. Vimos uma pessoa ao vivo

A14 - a) gostei de todas especialmente da penúltima aula sobre a Coreia e Japão. b) Porque gostei de ouvir as culturas da Coreia e Japão.

A15 - a) foi a aula da África Austral I. b) porque empenhei-me muito na aula e fiz um desenho que tapou a folha toda e esse desenho foi o meu preferido de todos os outros que eu fiz.

A16 - a) Por mim gostei de todas. Foram todas muito importantes para mim. b) Porque com essas aulas aprendi muito mais sobre a Arte desses povos que é boa e também sobre as histórias que nos ensinaram coisas sobre a vida desses povos.

A17 - a) gostei das aulas do professor João. b) porque foi naquelas aulas que eu empenhei-me melhor porque tinha posteres para desenhar

A17 - a) A aula que eu gostei mais foi a África Austral, Índia e China. b) Porque o pai da Vanilda, a Mariana e a Wulli vieram cá.

A18 - a) A da China. b) Porque gosto muito dos prédios da China

A19 - a) Eu gostei da penúltima aula. b) Porque acho que fiz o meu melhor desenho há moda antiga.

5 – Se estes professores fossem dar mais aulas, que conselhos é que lhes davas para melhorarem essas aulas?

A1 - Para estar calada nas aulas.

A2 - Acho que devíamos fazer mais coisas do que estarmos sempre a fazer desenhos.

A3 - Filmar todas as aulas assim lembravam-nos de todas as coisas que fizemos.

A4 - ---

A5 - Eu dava o conselho para os meus colegas não falarem e tomarem atenção à aula.

A6 - Dizia-lhes para aprenderem com o senhor João.

A7 - Acho bem porque poderíamos ficar a perceber mais sobre outras culturas.

A8 - Nada porque está bem como está.

A9 - Sinceramente não lhes dizia nada específico mas podiam ser mais aulas.

A10 - Nenhuma porque estive tudo bem menos as interrupções.

A11 - Os alunos se portavam melhor principalmente quando o Tiago foi para a rua.

A12 - falar mais sobre as histórias dos povos

A13 - Dizia-lhe que para nós ficarmos a saber mais ele podia-nos pedir que nós pesquisássemos em casa

A14 - Talvez que levassem mais material para as aulas.

A15 - Dizia-lhes para irem procura trabalho para a queles que se entregassem pelas aulas se não quizessem saber das aulas iam para a rua.

A16 - Deviam dar um pouco mais de explicações e mostrarem mais cartazes, mas os alunos também deviam procurar cartazes para ajudarem o professor em todas as aulas.

A17 - O professor João devia dar matéria sobre desporto

A18 - Eu dava-lhe os conselhos com casete de vídeo e um projector de celaides.

A19 - Para darem agora a nossa cultura

A20 - O conselho que lhe dáva era para que chama-se uma pessoa para representar a terra em que fala-se

6 - Achas que estas aulas contribuíram para que os alunos da turma se relacionasse melhor entre si?

A1 - Sim que as aulas contribuiem para melhor relacionarem entre si.

A2 - Não, porque acho que nós já nos relacionavamos bem.

A3 - Não porque continuamos a discutir nas aulas.

A4 - Sim.

A5 - Alguns sim outros não. A maioria dos alunos ficou a relacionar-se melhor.

A6 - Não. Porque nos já nos davamos bem.

A7 - Acho que estas aulas não tiveram nada a ver com o relacionamento entre os alunos.

A8 - Não. Isso não mudou nada.

A9 - Não porque os alunos inclusive eu, se portaram tanto ou pior que nas outras aulas.

A10 - Acho que sim porque conhecemos melhor as outras pessoas de outros países.

A11 - Sim, porque estavamos a ficar mais unidos

A12 - Não. Porque a uns alunos que se portam mal

A13 - Sim acho porque alguns pensavam que os de cor é que tinham culpa de tudo mas os brancos fizeram coisas piores

A14 - Sim acho. Antes os alunos davam-se mal porque chamavam pretos aos pretos monhés aos Indianos etc. E agora já não chamam tantos nomes aos outros.

A15 - para alguns colegas acho que sim mas para outros acho que não porque estão sempre a fazer barulho e interrompam as aulas

A16 - Sim. Eles antes portavam-se muito mal e agora andam a portar-se melhor e são mais amigos uns dos outros.

A17 - Sim e aprenderam a trabalhar em grupo.

A18 - Alguns não se importam e conversavam e portobavam as aulas e acho que a turma modo um bocadinho para melhor.

A19 - Sim

A20 - Sim porque avia alunos que não se relacionavam bem com os negros e agora dam-se bem.

7 a) - Existe na turma algum colega de quem os alunos não gostem?

Sim - 15

Não - 5

b) - Se respondeste sim, podes explicar qual é o problema desse ou desses colegas?

A1 - a) Sim. b) O Francisco ele é estopo e Betinho.

A2 - a) Sim. b) O Gerson porque ele é muito convencido, por que quando ele faz alguma coisa bem pensa que é bom.

A3 - a) Sim. b) esse colega é o Francisco porque esta sempre a falar e perturba as aulas.

A4 - a) Não b) ----

A5 - a) Sim. b) O problema desse colega que é o Tiago Garcia é que não gosta da Susana porque diz que ela é piolhosa.

A6 - a) Sim. b) É porque falta muito as aulas e não se dá bem com nosco.

A7 - a) Sim. b) O problema desses colegas é que não se dão bem.

A8 - a) Sim. b) Eu não gosto da Vanilda porque me provoca e chateia parece que tem raiva de mim.

A9 - a) Sim. b) Os meus colegas não gostam muito do Francisco por ele ser "betinho" e por não conseguir ficar calado.

A10 - a) Não. b) ---

A11 - a) Não. b) toda a gente gosta de toda a gente

A12 - a) Não. b) ---

A13 - a) Não. b) Pelo menos eu não tenho

A14 - a) Sim. b) Porque talvez tenha piolhos e nunca quer falar com nosco.

A15 - a) Sim. b) O problema é que estão sempre a chamar nomes aos colegas e tão sempre a meterem-se nas conversas dos outros.

A16 - a) Sim. b) Não gosto do Tiago Garcia porque ás vezes me chama nomes.

A17 - a) Sim. b) ---

A18 - a) Sim. O Telmo arma-se muito em bom.

A19 - a) Sim. b) Serem betinhos e piolhosos e nunca falar com nosco

A20 - a) Sim. b) Não gosto do Francisco e da Susana o Francisco porque é estúpido e betinho e a Susana é piolhosa e tímida.

8 – O que é que pensas de haver alunos das outras culturas nesta escola?

A1 - Eu acho bem porque nós aprende-mos mais sobre as culturas deles.

A2 - Achava bem, porque gostava de ver as culturas deles.

A3 - Penso que ia ser engraçado porque passávamos a saber mais coisas sobre eles.

A4 - Penso de ele muito bom porque aprendemos com eles se vestem.

A5 - Penso bem porque assim até nos podem ensinar, um bocado da cultura deles.

A6 - Eu acho bem porque assim ficamos a saber coisas sobre eles e sobre nós.

A7 - Acho bem porque poderíamos ficar a perceber mais sobre outras colturas.

A8 - acho que sim porque podemos aprender com eles.

A9 - Acho muito engraçado.

A10 - Acho bem não há diferenças entre outras culturas.

A11 - Acho bem porque as pessoas dãose melhor

A12 - Acho bem. Porque assim aprendemos mais sobre as culturas.

A13 - Acho muito bem porque assim podíamos-lhe perguntar coisas à cerca das suas culturas

A14 - Acho que assim podemos dar mais informações sobre as outras culturas.

A15 - Se ouvesse alunos das outras culturas ensinavam-nos mais.

A16 - Eu acho bem que todas as culturas que estejam todas na mesma escola porque ficam amigas

A17 - Penso bem para nos aprendermos mais sobre eles

A18 - Eu penso bem.

A19 - Bem

A20 - Acho bem porque a escola é para todas crianças do mundo e não há diferenças.

9 – O que é que pensavas se os alunos das outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles?

A1 - Eu achava bem porque ser diferente e porque são bonitos.

A2 - Achava bem porque cada um é como qual.

A3 - Achava muito engraçado porque acho graça as roupas deles porque são muito coloridas.

A4 - Penso que não vasia o mal

- A5** - Pensava bem porque cada um deve vestir-se como gosta.
- A6** - Eu acho bem porque ficamos a saber como é a moda dele e eles a nossa moda..
- A7** - Acho que seria engraçado, embora não deva haver ninguém que vanha para a escola vestida de maneira diferente.
- A8** - acho mal porque podiam gosar com eles.
- A9** - Não me importava nada por que como já respondi na pergunta 8 acho muito engraçado serem doutras culturas.
- A10** - Eu acho interessantes as roupas.
- A11** - Acho que algumas pessoas iam gozar
- A12** - pensava que ia ser bom para nos, vermos a moda das outras culturas.
- A13** - Acho muito bem porque assim podíamos-lhe perguntar coisas à cerca das suas culturas
- A14** - Assim já podíamos saber as suas culturas relacionando com o vestuário
- A15** - Achava bem porque eles vestem-se a maneira deles ou como a relegiam deles mandam.
- A16** - Achava que vinham muito bem.
- A17** - Era bom conhecíamos amigos novos e secalhar simpáticos
- A18** - Achava muito chiro e eu respeitava
- A19** - Bem e era giro para todos verem como eles se vestem
- A20** - Acho normal porque seguem a sua cultura e muitas vezes acho bonitas as roupas deles.

10 a) – Achas que os alunos das outras culturas aprendem tanto como tu?

Sim - 20

Não - 0

b) - Podes explicar porquê?

- A1** - a) Sim. b) Porque eu acho muitos mais espertos que nós.
- A2** - a) Sim. b) Desde que o professor seja bom para insinar.
- A3** - a) Sim. b) porque eles também sabem coisas como nos não é a cor que muda porque a intelegensia é toda igual uns sabem tantos como os outros.
- A4** - a) Sim. b) Porque são tambem esperto.
- A5** - a) Sim. b) Porque eles vieram para este país para aprender a nossa cultura. Sim eles são tão espertos como eu ou até mais.

A6 - a) Sim. b) Porque eu acho que eles aprendem como nós. E nos aprendemos com eles.

A7 - a) Sim b) Porque devem ter montes de oportunidades para ficarem a conhecer mais sobre outra culturas.

A8 - a) Sim. b) Porque tem o cérebro tão desenvolvido como nós.

A9 - a) Sim. b) Aprendem porque eles são iguais a nós.

A10 - a) Sim. b) Porque não há diferenças entre as culturas.

A11 - a) Sim. b) Porque tão a ouvir o mesmo que nos

A12 - a) Sim. b) Porque nos aprendemos sobre eles e eles aprendem sobre nos.

A13 - a) Sim. b) Porque nós temos outra opinião sobre eles, e eles devem ter outra opinião sobre nós. Vestimo-nos de forma diferente deles, temos outros hábitos e eles também.

A14 - a) Sim. b) Talvez seja ou talvez não porque à povos que não têm escolas e outras já têm escolas. No entanto acho que são tão inteligentes ou mais.

A15 - a) Sim. b) porque aprendem tanto como nos soque noutra língua na língua que eles têm.

A16 - a) Sim. b) Porque talvez estejam com atenção. Eu acho que eles são mais inteligentes.

A17 - a) Não. b) Porque a cultura deles é melhor cá nossa.

A18 - Sim. b) Depende porque os professores podem ser simpaticos e não.

A19 - a) Sim. porque apesar de serem de cor e outra cultura são pessoas como nós

A20 - a) Sim. b) porque eles sam iguais aos outros só a cor é que muda e a fala.

Anexo D

- 1. Relatório do tratamento de resultados**
- 2. Resultados do Teste de McNemar: comparação dos resultados do desenho da figura do europeu e do não europeu em cada grupo**
- 3. Resultados do Teste de McNemar (within): comparação dos resultados do pré-teste e do pós-teste em cada grupo**
- 4. Resultados do Qui-Quadrado (between): diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo no pré-teste e no pós-teste**
- 5. Resultados do Teste T (comparação de médias): comparação entre as distâncias (entre figuras) no pré-teste e no pós-teste entre os dois grupos**
- 6. Teste de Mann-Whitney - diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo.**
- 7. Teste de Wilcoxon: comparação entre o pré-teste / pós-teste de cada grupo**

Anexo D1: Relatório do Tratamento de Resultados

Para testar a existência de mudanças significativas após a intervenção, entre o pré-teste e o pós-teste *dentro* do mesmo grupo, experimental e controlo, foi utilizado o teste de McNemar para duas amostras emparelhadas, uma vez que se trata de uma situação em que o mesmo sujeito é avaliado antes e depois e os dados são qualitativos (nominais) e dicotómicos. Os resultados devolvidos pelo SPSS são os da distribuição binomial para todas as variáveis, tanto na amostra total como nas sub amostras de sujeitos de ascendência europeia e não europeia, uma vez que o SPSS calcula automaticamente este valor quando $A+D \leq 25$ (Maroco, 2003 p.102), ou seja, o número de pares em que ocorreu uma mudança é menor ou igual a 25.

Os pares foram constituídos emparelhando as observações para o mesmo sujeito, depois de dicotomizada a variável (por exemplo, “roupa do europeu com desenhos = 1, roupa do europeu sem desenhos = 2) e procedeu-se a uma análise para a amostra total do grupo experimental ($n=20$), amostra total do grupo de controlo ($n=19$), sub amostra de ascendência europeia grupo experimental ($n=15$), sub amostra de ascendência europeia grupo de controlo ($n=14$), sub amostra de ascendência não europeia grupo experimental ($n=5$) e sub amostra de ascendência não europeia grupo de controlo ($n=5$).

A hipótese nula é a de que as mudanças são aleatórias e, portanto, o tratamento experimental não tem um efeito significativo (ou, ainda, a probabilidade de obter o valor 1 da variável é igual à probabilidade de obter o valor 2 da variável ($P_{(1)}=P_{(2)}=1/2$). Nestas circunstâncias, esperaríamos uma rejeição da hipótese nula, pelo menos para algumas das variáveis, na comparação dos resultados do grupo experimental.

Para algumas das variáveis (dimensão da figura e distância entre as duas figuras desenhadas, respectivamente, foi possível identificar dados quantitativos (escala de razão) pelo que pôde ser empregue um teste paramétrico, nomeadamente um teste de diferença de médias para dados emparelhados. Feita a exploração dos dados, designadamente a normalidade da distribuição, através do teste de Shapiro-Wilk (segundo Maroco (2003) mais adequado quando as amostras são pequenas, como no nosso caso), verificámos que na maioria dos casos as condições de aplicação do teste são violadas. No entanto, prosseguiu-se com o teste, seguindo a opinião de Kinneer e Gray (2000, pp. 10 e 138) que nos dizem que o Teste T possui uma robustez que permite a sua aplicação mesmo quando são moderadamente adulterados os pressupostos

da normalidade e homogeneidade das variâncias, desde que as amostras não sejam demasiado pequenas, não contenham valores atípicos e sejam de tamanhos sensivelmente iguais. Foram empregues, para esse efeito, gráficos *stem-and-leaf* e *boxplots*, no sentido de identificar os pares *outliers*. Procedeu-se, de seguida à aplicação do Teste T, depois de rejeitados os valores extremos e *outliers*, segundo as condições propostas em Kinnear e Gray (2000).

Não foram efectuados cálculos para a sub amostra de ascendência não europeia devido ao número reduzido de casos (N=5).

A hipótese nula é a de que não existem diferenças significativas entre as médias das variáveis no pré-teste e pós-teste.

Para maior segurança relativamente às conclusões retiradas do Teste T para amostras emparelhadas, relativamente às diferenças entre o pré e o pós-teste nas variáveis dimensão da figura europeia, dimensão da figura não europeia e distância entre figuras, procedeu-se também à aplicação do Teste de Wilcoxon. A hipótese nula postula que as médias dos valores das mencionadas são iguais, no pré-teste e no pós-teste.

Foram também testadas as diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo. Podemos supor que se as duas amostras não apresentassem resultados significativamente diferentes no pré-teste e no pós-teste se evidenciassem valores significativamente diferentes, estes seriam devidos à intervenção na turma experimental.

Para as variáveis nominais dicotómicas utilizou-se o Qui-Quadrado de Pearson, uma vez que estamos numa situação de duas amostras independentes.

Quando os dados não admitem a aplicação do Qui-Quadrado, seja devido ao tamanho da amostra (≤ 20) ou ao facto de mais que 20% frequências esperadas terem valores inferiores a 5, utiliza-se o valor do Teste Exacto de Fisher, dado automaticamente pelo SPSS (Kinnear & Gray, 2000; Siegel, 1975; Maroco, 2003).

Do mesmo modo que para o Teste de McNemar, foram efectuados cálculos para a amostra total grupo experimental, amostra total grupo de controlo, sub amostra de ascendência europeia grupo experimental, sub amostra de ascendência europeia grupo controlo, sub amostra de ascendência não europeia grupo experimental e sub amostra de ascendência não europeia grupo de controlo.

A hipótese nula é a de que as variáveis são independentes (ou, dito de outro modo, não existe qualquer tipo de associação entre a intervenção experimental e cada uma das variáveis testadas).

Para as variáveis restantes, quantitativas (escala de razão), foi efectuado um teste T para amostras independentes. A exploração dos dados, através do teste de Shapiro-Wilk já nos tinha indicado que a maioria das variáveis não apresentava distribuição normal, pelo que seguimos novamente o procedimento recomendado por Kinnear e Gray e eliminámos *outliers* e casos extremos. Para as amostras independentes, como existe um factor de agrupamento dos dados, neste caso experimental ou controlo, o SPSS calcula também o teste de Levene para a homogeneidade das variâncias e dá-nos dois valores de t , um deles assumindo a igualdade das variâncias e o outro estimado quando as variâncias não são iguais.

Foram efectuados cálculos apenas para a amostra total e a sub amostra de ascendência não europeia, porque o número de sujeitos na sub amostra de ascendência não europeia é muito pequeno ($N=5$).

A hipótese nula é a da igualdade de médias.

Tal como para a comparação do pré-teste e do pós-teste dentro de cada um dos grupos, experimental e controlo, aplicou-se também um teste não paramétrico alternativo ao Teste T para avaliar as diferenças entre os grupos experimental e controlo, neste caso o U de Mann-Whitney. A hipótese nula postula a igualdade das médias nas três variáveis em causa, dimensão da figura não europeia, dimensão da figura europeia e distância entre as figuras, entre o grupo experimental e o grupo controlo.

Finalmente, testaram-se as diferenças entre os desenhos da figura europeia e não europeia. Para os casos em que os dados eram nominais e dicotómicos, foi usado o teste de McNemar. Quando as variáveis assumem valores quantitativos em escala de rácio, como é o caso da “dimensão da figura”, procedeu-se primeiro a um teste t para amostras emparelhadas, depois de eliminados *outliers* e extremos. Complementarmente, visto que a distribuição das variáveis demonstrou não ser normal na maioria dos casos, aplicou-se a prova de Wilcoxon nos mesmos dados.

Para todas as provas, o *p-value* (significância) utilizado é o bilateral, uma vez que o design experimental não prevê qual a direcção da mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KINNEAR, P. R. & GRAY (2000). *SPSS for windows made simple*. Hove: Psychology Press.
- MAROCO, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- SIEGEL, S. (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. McGraw-Hill do Brasil. (Tradução brasileira da edição de 1956, publicada na McGraw-Hill).

Anexo D2: RESULTADOS DO TESTE DE McNEMAR: comparação dos resultados do desenho da figura do europeu e do não europeu

AMOSTRA TOTAL

Variável	G. EXPERIMENTAL				G. CONTROLO			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia</i>	20	0,453	20	0,016	19	0,031	19	0,125
<i>Des. Roupa</i>	20	1,000	20	1,000	19	0,625	19	0,219
<i>Obj. Cabeça</i>	20	0,003	20	0,508	19	0,008	19	0,125

** Foi usada a distribuição binomial para todos os valores.

SUBAMOSTRA ASC. NÃO EUROPEIA

Variável	G. EXPERIMENTAL				G. CONTROLO			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia</i>	5	1,000		1,000	5	0,500		1,000
<i>Des. Roupa</i>	5	1,000		1,000	5	1,000		1,000
<i>Obj. Cabeça</i>	5	1,000		1,000	5	1,000		1,000

SUBAMOSTRA ASC. EUROPEIA

Variável	G. EXPERIMENTAL				G. CONTROLO			
	Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia</i>	15	0,688	20	0,031	14	0,125	19	0,250
<i>Des. Roupa</i>	15	1,000	20	0,500	14	0,500	19	0,063
<i>Obj. Cabeça</i>	15	0,002	20	0,289	14	0,008	19	0,125

¹ Em todas as tabelas, os resultados com asterisco foram calculados manualmente a partir de Siegel (1956, pp 41 e 73-74), devido às limitações do SPSS no tratamento dos zeros (nestes casos, a variável dicotômica apresentava o mesmo valor para todos os sujeitos e não se verificaram mudanças entre o pré e o pós-teste – isto é, o número de pares com mudanças foi zero –, pelo que o SPSS tomou os valores por uma constante).

**Anexo D3: RESULTADOS DO TESTE DE McNEMAR (Within):
comparação dos resultados do Pré-Teste e do Pós-Teste**

AMOSTRA TOTAL

Variável	G. Experimental		G. Controle	
	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia NE</i>	20	0,227	19	0,500
<i>Etnia E</i>	20	1,000	19	1,000
<i>Ordem figs.</i>	20	0,021	19	1,000
<i>Des. Roupa NE</i>	20	1,000	19	0,065
<i>Des. Roupa E</i>	20	1,000	19	1,000
<i>Obj. Cabeça NE</i>	20	0,344	19	0,219
<i>Obj. Cabeça E</i>	20	0,219	19	1,000
<i>Linhas separad.</i>	20	1,000	19	0,125

** Foi usada a distribuição binomial para todos os valores.

SUBAMOSTRA ASC. NÃO EUROPEIA

Variável	G. Experimental		G. Controle	
	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia NE</i>	5	1,000	5	1,000
<i>Etnia E</i>	5	1,000	5	1,000
<i>Ordem figs.</i>	5	0,250	5	1,000
<i>Des. Roupa NE</i>	5	1,000	5	1,000
<i>Des. Roupa E</i>	5	1,000	5	0,625
<i>Obj. Cabeça NE</i>	5	1,000	5	1,000
<i>Obj. Cabeça E</i>	5	1,000	5	1,000
<i>Linhas separad.</i>	5	1,000	5	1,000

SUBAMOSTRA ASC. EUROPEIA

Variável	G. Experimental		G. Controle	
	N	p-value**	N	p-value**
<i>Etnia NE</i>	15	0,180	14	1,000
<i>Etnia E</i>	15	1,000	14	1,000
<i>Ordem figs.</i>	15	0,125	14	1,000
<i>Des. Roupa NE</i>	15	1,000	14	0,070
<i>Des. Roupa E</i>	15	1,000	14	1,000
<i>Obj. Cabeça NE</i>	15	0,453	14	0,063
<i>Obj. Cabeça E</i>	15	0,250	14	1,000
<i>Linhas separad.</i>	15	1,000	14	0,125

Anexo D4: RESULTADOS DO QUI-QUADRADO: diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo no Pré-Teste e no Pós-Teste

AMOSTRA TOTAL

Variável	Pré-Teste			Pós-teste		
	Teste**	valor	p-value	Teste**	valor	p-value
<i>Etnia NE</i>	X ²	0,014	0,905	X ²	4,496	0,034
<i>Etnia E</i>	Fisher	-	0,342	Fisher	-	0,182
<i>Ordem figs.</i>	X ²	9,753	0,002	Fisher	-	1,000
<i>Des. Roupa NE</i>	Fisher	-	0,155	X ²	11,299	0,001
<i>Des. Roupa E</i>	X ²	3,284	0,070	X ²	3,143	0,076
<i>Obj. Cabeça NE</i>	X ²	0,616	0,433	X ²	0,742	0,389
<i>Obj. Cabeça E</i>	Fisher	-	1,000	Fisher	-	0,235
<i>Linhas separad.</i>	Fisher	-	1,000	Fisher	-	0,127

** Para o qui-quadrado, g.l = 1. Foi utilizado o valor do teste de Fisher quando as condições de aplicação do qui-quadrado não estavam reunidas.

SUBAMOSTRA ASC. NÃO EUROPEIA

Variável	Pré-Teste			Pós-teste		
	Teste**	valor	p-value	Teste**	valor	p-value
<i>Etnia NE</i>	Fisher	-	0,524	Fisher	-	1,000
<i>Etnia E</i>	Fisher	-	1,000	Fisher	-	1,000
<i>Ordem figs.</i>	Fisher	-	0,206	Fisher	-	1,000
<i>Des. Roupa NE</i>	Fisher	-	0,444	Fisher	-	0,524
<i>Des. Roupa E</i>	Fisher	-	0,444	Fisher	-	0,048
<i>Obj. Cabeça NE</i>	Fisher	-	0,444	Fisher	-	1,000
<i>Obj. Cabeça E</i>	Fisher	-	1,000	Fisher	-	1,000
<i>Linhas separad.</i>	Fisher	-	1,000	Fisher	-	1,000

SUBAMOSTRA ASC. EUROPEIA

Variável	Pré-Teste			Pós-teste		
	Teste**	valor	p-value	Teste**	valor	p-value
<i>Etnia NE</i>	Fisher	-	0,700	X ²	7,813	0,005
<i>Etnia E</i>	Fisher	-	0,100	Fisher	-	0,042
<i>Ordem figs.</i>	X ²	6,428	0,011	Fisher	-	0,651
<i>Des. Roupa NE</i>	Fisher	-	0,427	X ²	9,949	0,002
<i>Des. Roupa E</i>	X ²	1,675	0,196	X ²	0,279	0,597
<i>Obj. Cabeça NE</i>	Fisher	-	1,000	X ²	0,909	0,340
<i>Obj. Cabeça E</i>	Fisher	-	0,598	Fisher	-	0,330
<i>Linhas separad.</i>	Fisher	-	0,598	Fisher	-	0,215

Anexo D5: RESULTADOS DO TESTE T (comparação de médias): comparação entre as distâncias (entre figuras) no pré-teste e no pós-teste

AMOSTRA TOTAL

Variável		Média	Desvio-padrão	Teste de normalidade	Outliers (pares)	N	Média corrigida	Desvio-padrão corrigido	t	g.l	p-value
				Shapiro-Wilk (p-value)							
GE	Distância entre figuras (mm)	Pré-teste	30,75	19,43	0	20	-	-	-3,884	19	0,001
		Pós-teste	59,55	34,96		20	-	-			
GC	Distância entre figuras (mm)	Pré-teste	72,89	36,00	0	19	-	-	-2,595	18	0,018
		Pós-teste	95,84	31,35		19	-	-			

* Limite superior da verdadeira significância

SUBAMOSTRA EUROPEIA

Variável		Média	Desvio-padrão	Teste de normalidade	Outliers (pares)	N	Média corrigida	Desvio-padrão corrigido	t	g.l	p-value
				Shapiro-Wilk (p-value)							
GE	Distância entre figuras (mm)	Pré-teste	32,33	20,56	0	15	-	-	-3,330	14	0,005
		Pós-teste	60,53	28,74		15	-	-			
GC	Distância entre figuras (mm)	Pré-teste	62,93	34,69	0	14	-	-	-2,672	13	0,019
		Pós-teste	92,00	32,53		14	-	-			

Anexo D6: TESTE DE MANN-WHITNEY - diferenças entre o grupo experimental e o grupo controlo.

AMOSTRA TOTAL

	VARIÁVEL	Mann-Whitney U	Z	p-value
Pré-Teste	Distância entre figuras (mm)	59,000	-3,683	,000
Pós-Teste	Distância entre figuras (mm)	89,000	-2,839	,005

SUB AMOSTRA DE ASCENDÊNCIA NÃO EUROPEIA

	VARIÁVEL	Mann-Whitney U	Z	p-value
Pré-Teste	Distância entre figuras (mm)	,000	-2,611	,009
Pós-Teste	Distância entre figuras (mm)	5,000	-1,567	,117

SUB AMOSTRA DE ASCENDÊNCIA EUROPEIA

	VARIÁVEL	Mann-Whitney U	Z	p-value
Pré-Teste	Distância entre figuras (mm)	48,000	-2,490	,013
Pós-Teste	Distância entre figuras (mm)	53,500	-2,250	,024

**Anexo D7: TESTE DE WILCOXON (within) - comparação
entre o pré-teste / pós-teste de cada grupo**

AMOSTRA TOTAL

	VARIÁVEL	N	Z	p-value
GE	Distância entre Figs.	20	-3,061	0,002
GC	Distância entre Figs.	19	-2,254	0,024

SUB AMOSTRA ASC. NÃO EUROPEIA

	VARIÁVEL	N	Z	p-value
GE	Distância entre Figs.	5	-1,753	0,080
GC	Distância entre Figs.	5	-0,135	0,892

SUB AMOSTRA ASC. EUROPEIA

	VARIÁVEL	N	Z	p-value
GE	Distância entre Figs.	15	-2,613	0,009
GC	Distância entre Figs.	14	-2,229	0,026

Anexo E

**Tabela relativa às frequências e percentagens da variável “Etnia”
em função das nomeações étnicas especificadas**

Anexo E – Frequências e Percentagens da Variável “Etnia” em função das nomeações étnicas especificadas

1) - Alunos de ascendência Não Europeia

Grupo Experimental

Grupo de Controlo

Desenhos da figura do Não Europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent	Freq.	Percent.
Não Europeu	4	80%	4	80%	2	40%	3	60%
Negro	-	-	1	20%	1	20%	1	20%
Africano	-	-	-	-	1	20%	-	-
Japonês	1	20%	-	-	1	20%	-	-
Brasileiro	-	-	-	-	-	-	1	20%

Desenhos da figura do Europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent.
Europeu	5	100%	4	80%	5	100%	4	80%
Português	-	-	1	20%	-	-	1	20%

2) - Alunos de ascendência Europeia

Desenhos da figura do Não Europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent.
Não Europeu	9	60%	10	71.4%	4	26.7%	11	78.6%
Chinês	4	26.7%	3	21.4%	5	33.3%	1	7.1%
Negro	1	6.7%	-	-	1	6.7%	1	7.1%
Indiano	-	-	-	-	2	13.3%	-	-
Africano	-	-	-	-	-	-	1	7.1%
Japonês	-	-	1	7.1%	1	6.7%	-	-
Coreano	-	-	-	-	1	6.7%	-	-
Esquimó	1	6.7%	-	-	-	-	-	-
Brasileiro	-	-	-	-	1	6.7%	-	-

Desenhos da figura do Europeu	Pré - Teste		Pós - Teste		Pré - Teste		Pós - Teste	
	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent	Grup.Experim. Freq.	Percent	Grup.Control Freq.	Percent.
Europeu	11	73.3%	14	100%	10	66.7%	14	100%
Português	4	26.7%	-	-	4	26.7%	-	-
Francês	-	-	-	-	1	6.7%	-	-

Anexo F

1. Turma experimental

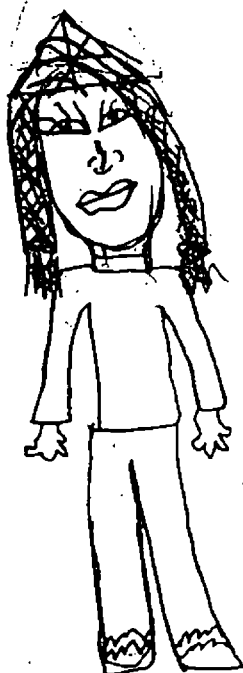
Desenhos representativos da valorização da figura do não europeu:

- a) pré-teste ANE*
- b) pós-teste ANE*
- c) pré-teste AE*
- d) pós-teste AE*

2. Turma de Controlo

Desenhos representativos da desvalorização da figura do não europeu:

- a) pré-teste ANE*
- b) pós-teste ANE*
- c) pré-teste AE*
- d) pós-teste AE*

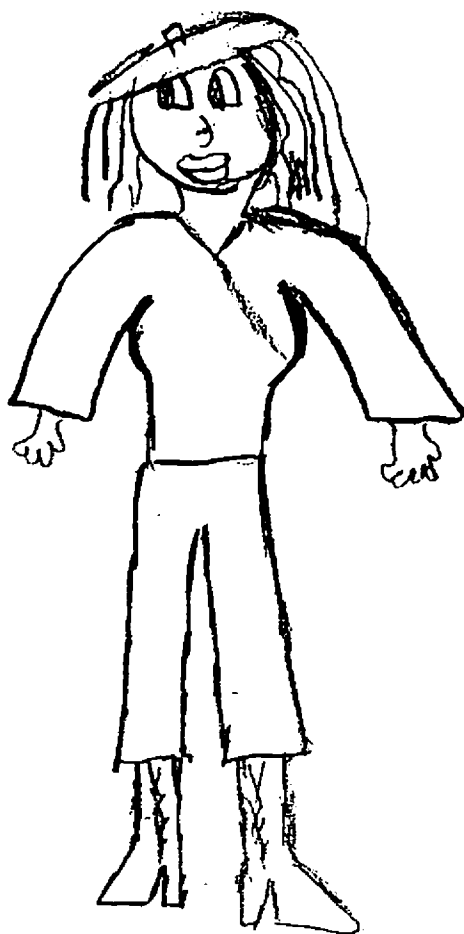


uma pessoa que não
da Europa fala Inglês
arabe e chinês etc.
na pessoa que não
Europa pode ser es-
como pode ser brasileira

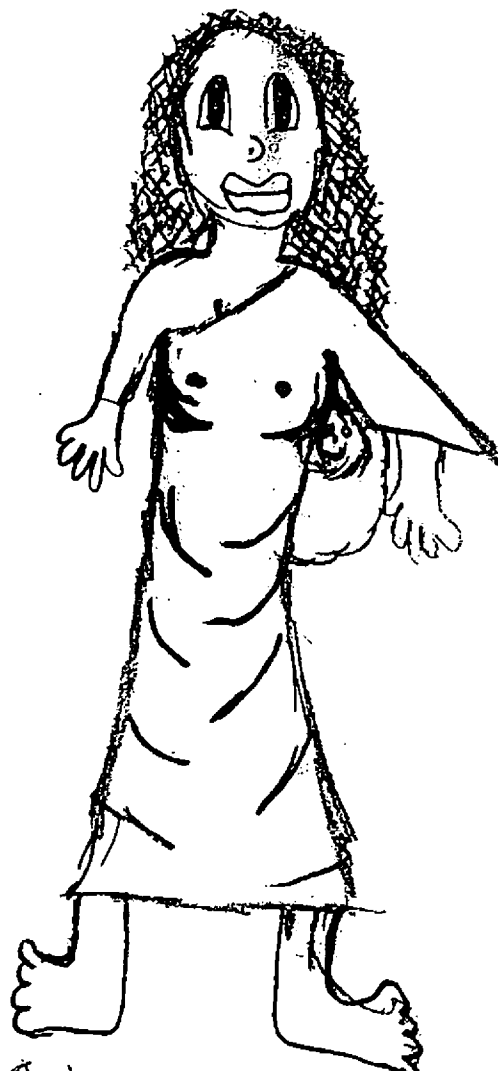


Uma pessoa da Europa
fala Português, Francês ou Italiano etc.

Anexo F.1.b) - Desenhos representativos da valorização da figura do não europeu.
Pós-teste da turma experimental. Sujeito A20, ANE.



A pessoa Europeia é?
A pessoa Europeia vê-se
de forma mais moderna
e tem mais inteligência
e também os europeus
têm características principais
por esse motivo porque é assim



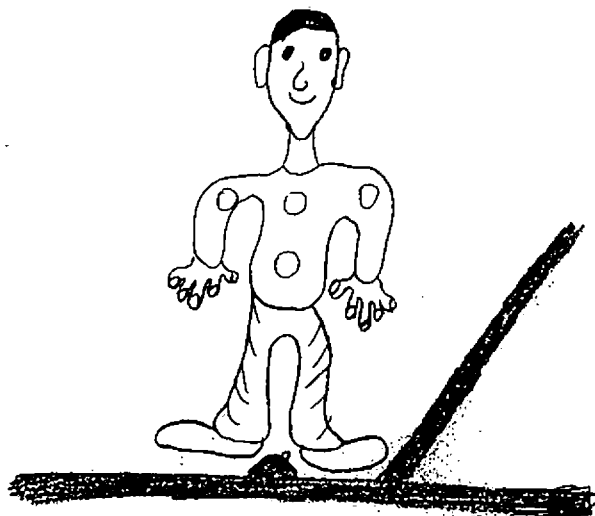
A pessoa não europeia é
A pessoa não europeia
tem mais cultura do que
os europeus e vestem-se
com menos estilo mas
sim com gosto.
Nas características principais
por esse motivo porque não
muito incómodo.



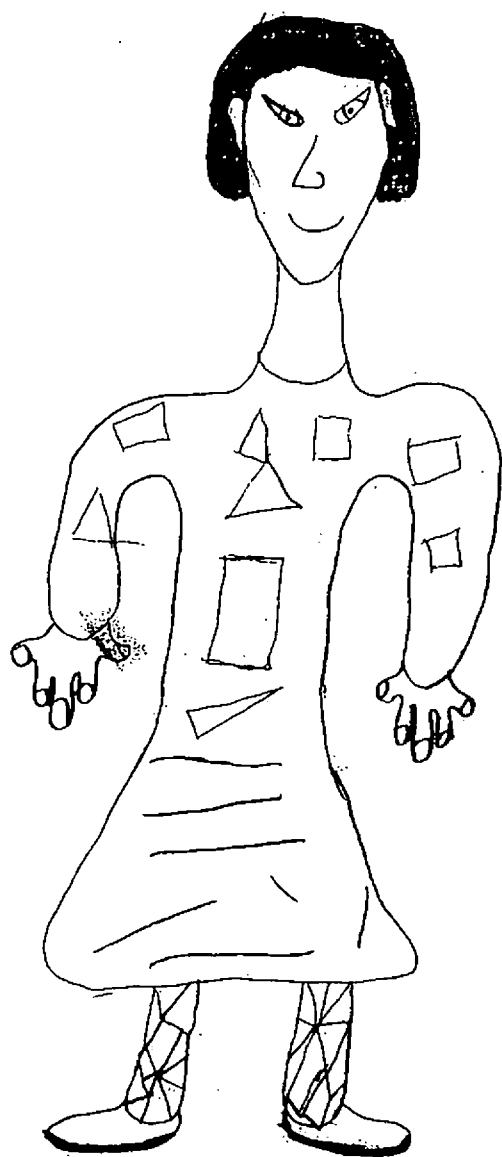
uma pessoa Europeia
uma portuguesa, magra,
grafada e fize.



Uma pessoa não Europeia é
uma chinesa, magra e engra-
da.

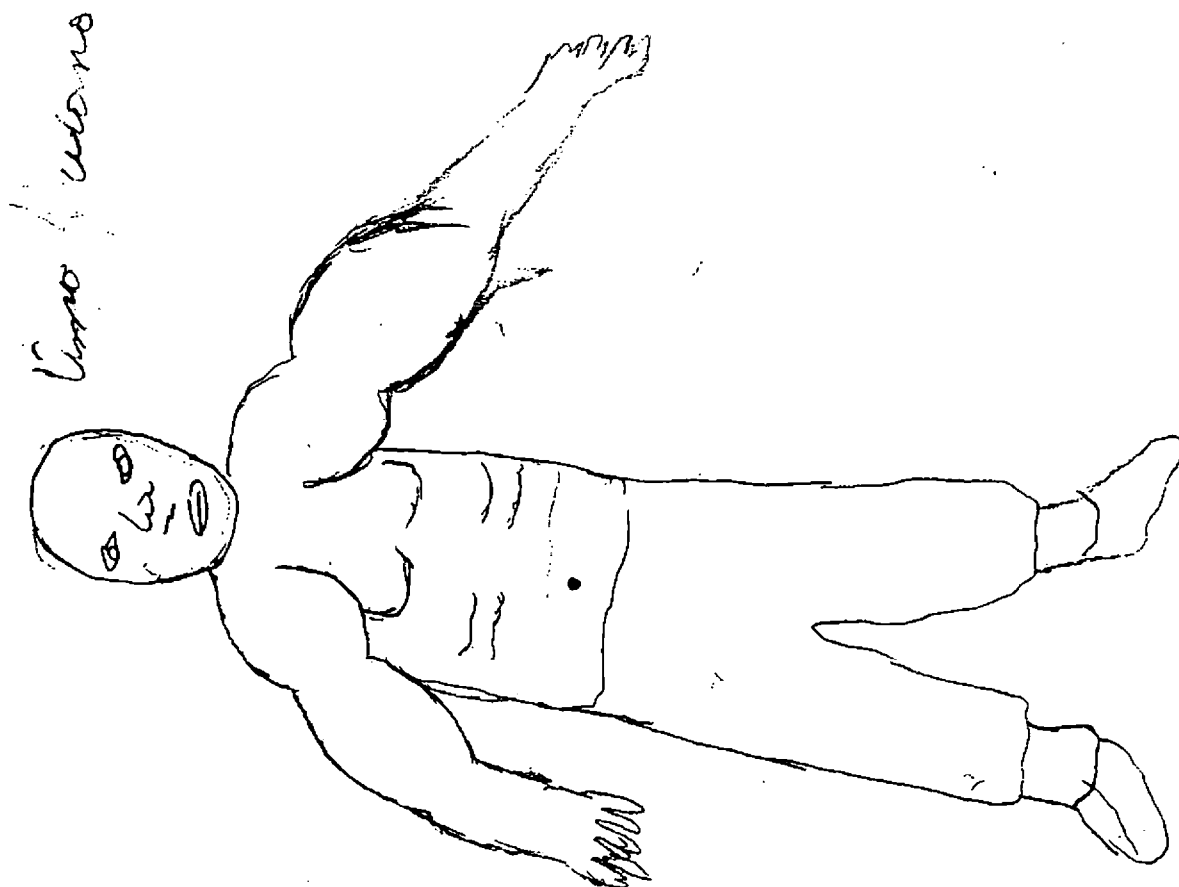


Um português
é mais solido
e enforta-se melhor
no ambiente, as roupas
são muito diferentes.

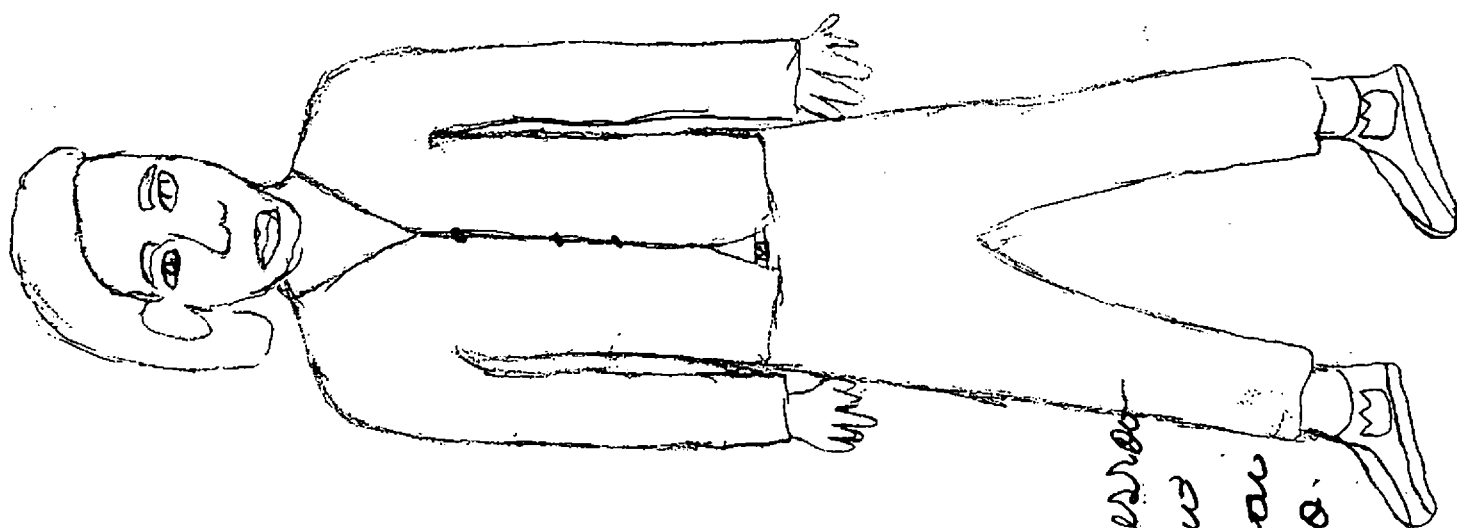


Um japonês
é menos solido
e enfortar-se mais
no ambiente. O japonês
são mais ligados ao
desporto.

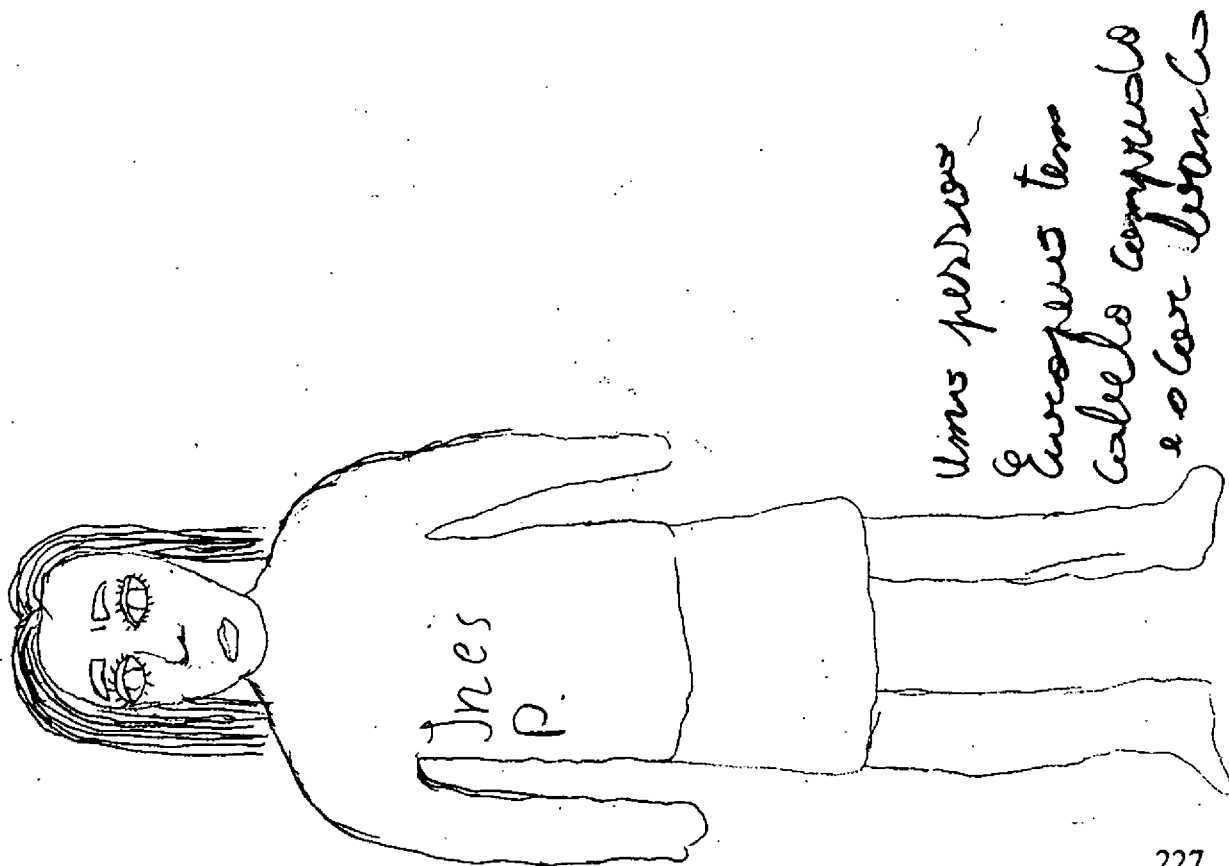
Anexo F.2.a) - Desenhos representativos da desvalorização da figura do não europeu.
Pré-teste da turma de controlo. Sujeito B 16, ANE.



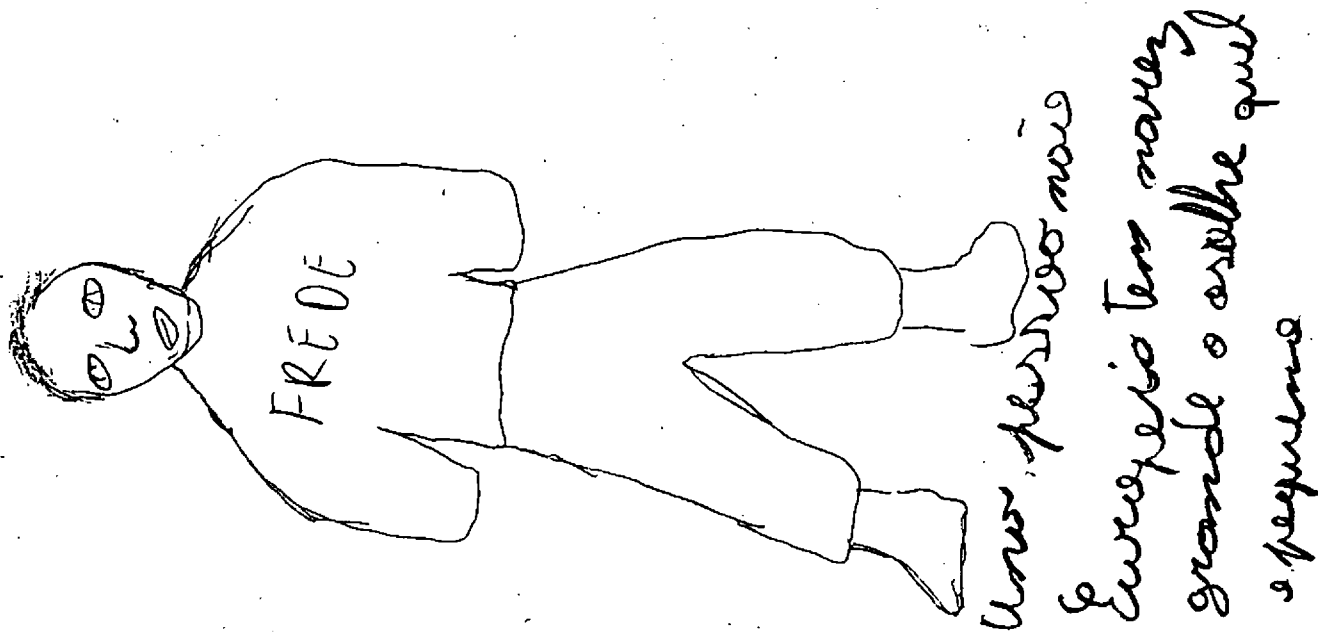
Uma pessoa africana e negro
de cabelo preto.



uma pessoa
negra
22
de cabelo.

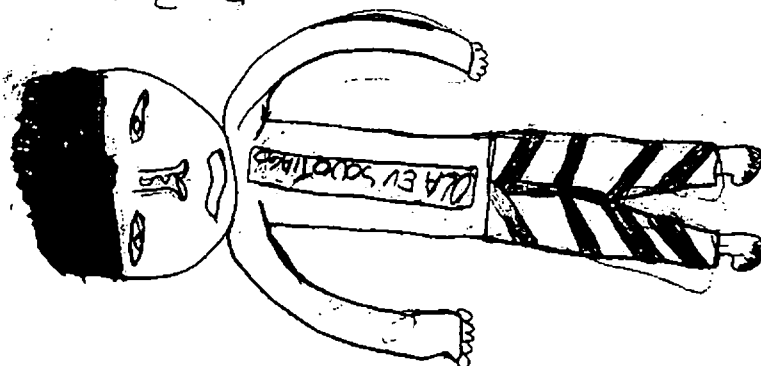


Uma pessoa
Europeia tem
cabelo comprido
e o cor branco

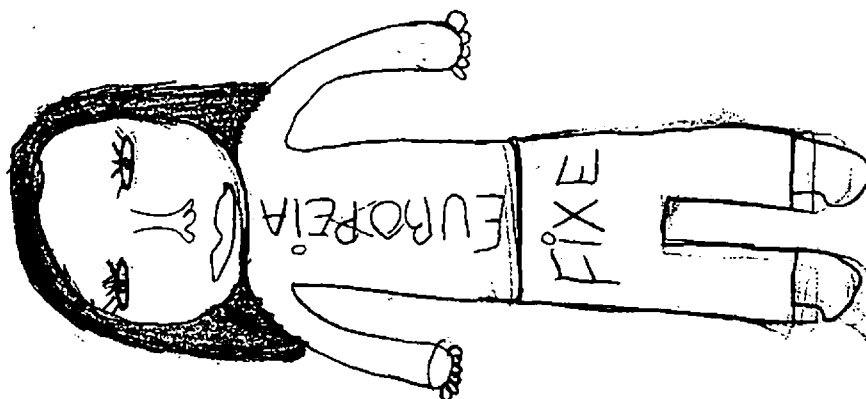


Uma pessoa não
Europeia tem nariz
grande e orelha que
é pequena

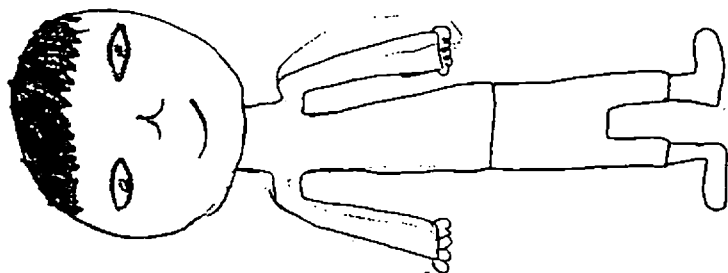
UMA SÓ
 europeia
 uma pessoa
 não é
 nada.



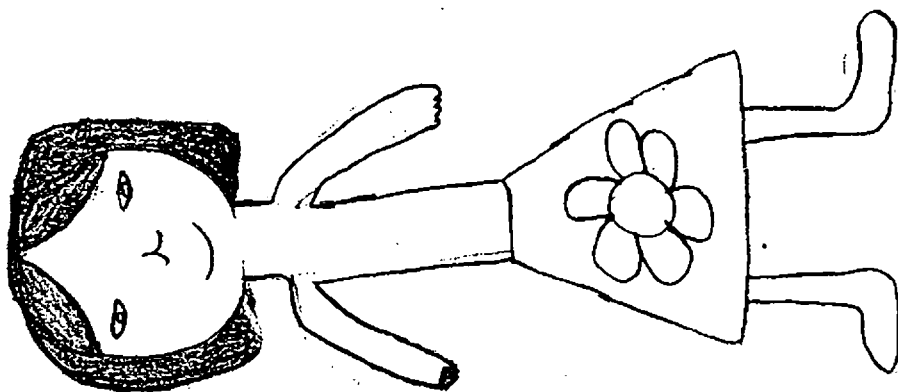
UMA PESSOA
 EUROPEIA É...
 uma pessoa que
 vive dentro da
 Europa e é muito
 diferente dos outros



Anexo F.2.d) - Desenhos representativos da valorização da figura do não europeu.
Pós-teste da turma de controlo. Sujeito B11, AE.



uma pessoa não europeia é: uma pessoa que
não se adapta e tem muito desajuste



uma pessoa europeia é: uma pessoa que vive na
Europa e nunca utiliza o metro e o modo euro

Anexo G

- 1. Explicitação do processo de codificação dos dados do questionário**
- 2. Matriz de categorização de dados do questionário**
- 3. Mapa de contagem de dados do questionário por categorias, subcategorias e indicadores**

Anexo G.1: Explicitação do processo de codificação dos dados do questionário

Com a intenção de simplificar a análise de conteúdo e de acordo com a sugestão de Bardin (1977), codificámos e sistematizámos todas as UR, conforme se pode constatar na Matriz de Categorização de Dados do Questionário que à frente se apresenta. Assim, foi atribuída uma referência a cada UR, de acordo com o tema, categoria, subcategoria e indicador em que se integrou. Seguidamente apresentamos um exemplo para facilitar a compreensão do leitor relativamente a este passo. A primeira UR foi identificada na resposta que o aluno A1 expressou para a pergunta n.º1: *«Eu gostei mais da última aula porque foi muito gira e também porque estive a vilmar os desenhos dos meus colegas»*. Através da nossa análise, esta UR foi interpretada enquanto referência à importância do registo de vídeo como técnica de produção artística, sendo por isso integrada no Tema III: “Influência da Educação Artística na Perspectiva Intercultural dos Alunos”. Dentro deste tema, o referido dado foi integrado na Categoria 3A “Importância da abordagem artística de diversas culturas”, tendo sido englobado na Subcategoria 3A1 “Importância da produção artística”, por sua vez inserido no Indicador 3A1B “Interesse pela actividade de registo vídeo”. Desta forma temos: Tema III, Categoria 3A, Subcategoria 3A1, Indicador 3A1B, Unidade de Registo 1 – código 3A1B1.

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A - Interesse da abordagem das características de diversas culturas	1 - Interesse de carácter geral	6	A - Gosto pelo conhecimento de outras culturas	A2 - «O que eu gostei mais nas últimas aulas foi (...) do que o prof. insinou.» (<i>análise de elementos culturais de diversos povos</i>)	1A1A1	1
				A4 - (<i>nas últimas aulas gostei mais</i>) «Foi a aula de Angola. Porque eu gosto de ela.»	1A1A2	1
				A5 - «Nas ultimas aulas eu gostei mais da cultura dos povos. »	1A1A3	1
				A8 - (<i>nas últimas aulas gostei mais</i>) «(...) das culturas (...)»	1A1A4	1
				A9 - «A aula que eu gostei mais foi a aula dos coreanos e japoneses. Porque tinham culturas espectaculares.»	1A1A5	1
				A11 - (<i>nas últimas aulas gostei mais</i>) «de todas em especial da primeira. porque foi divertido, e estavam todos com uma grande imução por ser uma aula diferente»	1A1A6	1
				Total		6
	2 - Interesse por elementos culturais específicos	1	A - Gosto pela música etnográfica	A7 - «O que eu gostei mais nas aulas foi (...) de ouvir as musicas.»	1A2A1	1
				Total		1
		2	B- Gosto pelas práticas do quotidiano	A3 - (<i>nas últimas aulas gostei mais</i>) «Foi a aula da china. porque gosto de karaté.»	1A2B1	1
				A5 - «Nas ultimas aulas eu gostei mais (...) como eles viviam.» (<i>do modo como eles viviam</i>)	1A2B2	1
				A5 - «A aula que eu gostei mais foi a aula da Coreia. Porque eu gosto da cultura deles e eles são muito trabalhadores»	1A2B3	1
				Total		3

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A - Interesse da abordagem das características de diversas culturas (cont.)	2 - Interesse por elementos culturais específicos (cont.)	5	C - Gosto pelos contos tradicionais	A12 - <i>(o conselho que eu dava era)</i> «falar mais sobre as Histórias dos povos»	1A2C1	1
				A14 - «gostei de todas especialmente da penúltima aula sobre a Coreia e Japão. Porque gostei de ouvir <i>(histórias sobre)</i> as culturas da Coreia e Japão. »	1A2C2	1
				A15 - <i>(Nas últimas aulas)</i> «Gostei quando o professor nos contava histórias,»	1A2C3	1
				A16 - «Por mim gostei de todas <i>(as aulas)</i> . Foram todas muito importantes para mim. Porque com essas aulas aprendi muito mais (...) sobre as histórias que nos ensinaram coisas sobre a vida desses povos.»	1A2C4	1
				A18 - «O que eu gostei mais nas últimas aulas gostei de tudo porque foram bem apresentadas por (...) história»	1A2C5	1
				Total		5
		8	D - Gosto pelo vestuário	A1 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante porque eu aprendei algumas coisas que eu não sabia e passei a saber, por exemplo a maneira que os negros se vestem.»	1A2D1	1
				A2 - «A aula de que gostei mais foi a da China. Por que gosto da maneira que eles se vestem. »	1A2D2	1
				A3 - <i>(nas últimas aulas gostei mais)</i> «Foi a aula da China. porque gosto (...) da roupa.»	1A2D3	1
				A10 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Eu acho interessantes as roupas.»	1A2D4	1
				A14 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Assim já podemos saber as suas culturas relacionando com o vestuário»	1A2D5	1
				A15 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante para mim porque aprendi um pouco mais sobre os outros países como é que eles viviam quais as roupas que vestiam»	1A2D6	1
				A16 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante para mim porque (...) Aprendi também que os Indianos têm gosto em vestir-se»	1A2D7	1
				A16 - «(...) Com estas aulas eu aprendi que os outros povos (...) sabem se vestir bem.»	1A2D8	1
				A19 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Bem e era giro para todos verem como eles se vestem»	1A2D9	1
				Total		9

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
B - Importância da aquisição de conhecimentos sobre diversas culturas	1 - Estímulo da curiosidade intelectual	12	A - Ficar a saber mais	A2 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante porque fiquei a conhecer melhor os outros países e as suas culturas.»	1B1A1	1
				A4 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas foi)</i> «importante porque aprendi as sivilisações dos outros povos.»	1B1A2	1
				A6 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante porque fiquei a conhecer mais coisas sobre os outros povos.»	1B1A3	1
				A7 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante para ficar a conhecer mais sobre outras culturas.»	1B1A4	1
				A9 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> Foi importante porque se alguém por acaso me perguntasse sobre estas culturas já lhe sabia responder.»	1B1A5	1
				A12 - <i>(se os alunos de outras culturas vissem para a escola vestidos à moda deles)</i> «pensava que ia ser bom para nos, vermos a moda das outras culturas.»	1B1A6	1
				A13 - <i>(se os alunos de outras culturas vissem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Acho muito bem porque assim podíamos-lhe perguntar coisas à cerca das suas culturas»	1B1A7	1
				A13 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante porque (...) Ajudou-me a desenvolver a capacidade (...) de saber mais coisas sobre as outras culturas»	1B1A8	1
				A14 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas foi importante)</i> «Em aprender as outras culturas de outros países.»	1B1A9	1
				A15 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante para mim porque (...) aprendi muito sobre as suas culturas»	1B1A10	1
				A16 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «Foi importante para mim porque fiquei a saber mais.»	1B1A11	1
				A17 - <i>(o que eu gostei mais nas últimas aulas)</i> «isso foi importante para mim porque aprendi muitas coisas sobre outros países.»	1B1A12	1
				A19 - <i>(o conselho que eu dava era)</i> «Para darem agora a nossa cultura»	1B1A13	1
				Total		

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
B - Importância da aquisição de conhecimentos sobre diversas culturas (cont.)	2 – Importância do contacto directo com membros de outras culturas	8	A- As melhores aulas tiveram a presença de membros das culturas em análise	A3 - «Foi da aula da china porque foi apresentado com uma pessoa.»	1B2A1	1
				A3 - <i>(As aulas foram importantes)</i> «Foi importante porque eu gostei como a aluna CH <i>(aluna chinesa)</i> porque a roupa era engraçada e a maneira que ela falou e intepetou sobre a sua cultura.»	1B2A2	1
				A6 - «Gostei mais da aula de quando veio a aluna I e a aluna CH. Porque foi quando tivemos pessoas para desenhar.»	1B2A3	1
				A10 - «A aula que eu gostei mais foi a da China. Porque foi giro ver aquela rapariga vestida de chinesa.»	1B2A4	1
				A12 - <i>(A aula que eu gostei mais)</i> «foi a aula da Kuraia japão porque tivemos a visita da Lli»	1B2A5	1
				A13 - «Gostei mais da aula em que a aluna CH veio à nossa aula. Gostei porque foi quando uma criança da cultura em que estavas a estudar nesse dia foi lá. Vimos uma pessoa ao vivo»	1B2A6	1
				A16 - «(...) Gostei mais da aula sobre a Índia porque gostei mais do vestido que a aluna I trazia vestido.»	1B2A7	1
				A18 - «A aula que eu gostei mais foi a Africa Austral, Índia e China. Porque o pai da A20, a aluna I e a aluna CH vieram cá.»	1B2A8	1
				A20 - «O conselho que lhe dáva era para que chama-se uma pessoa para representar a terra em que fala-se»	1B2A9	1
				Total		9
C - Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos	1 - Tomada de consciência sobre a importância dos outros	4	A - Aprender a respeitar as outras culturas	A5 - «Isto foi importante para mim, porque aprendi a respeitar os outros povos e a maneira de ser deles.»	1C1A1	1
				A18 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Achava muito chiro e eu respeitava»	1C1A2	1
				A19 - «Sim. Fizeram-me com que deixa-se de gozar com a cultura dos outros.»	1C1A3	1
				A20 - <i>(As aulas foram)</i> «Foi importante (...) porque os meus colegas comeram a respeitar o meu povo.»	1C1A4	1
				Total		4

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
C - Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos (cont.)	1 - Tomada de consciência sobre a importância dos outros (cont.)	1	B - Aprender que o racismo é negativo	A11 - «foi (<i>importante</i>) em tudo mas nas aulas sobre a Africa aprendi que uma pessoa não deve ser racista» Total	1C1B1	1 1
		2	C – Aprender que todas as culturas têm o mesmo valor	A1 - «Sim. Estas aulas fizeram com que eu aprendesse que as culturas dos outros povos e eu penso que os outros povos são diferentes mas também são do mesmo valor» A16 - (<i>as últimas aulas foram importantes</i>) «Sim. Não sei bem explicar. Com estas aulas eu aprendi que os outros povos são inteligentes, (...) e que são importantes.» Total	1C1C1 1C1C2	1 1 2
	2 -Abandono do Preconceito	8	A - Dantes pensava coisas negativas sobre os outros povos	A3 - (<i>Mudaram a opinião</i>) «Sim. porque pensava coisas más desses povos e agora já sei como é que eles são»	1C2A1	1
				A5 - «Sim. Mudaram porque eu pensava que os outros povos eram muito mais baixos do que nós, e afinal até são de cultura mais alta.»	1C2A2	1
				A6 - «Sim. Mudaram muito sobre a minha opinião. Porque eu pensava que as pessoas fossem mais estranhas.»	1C2A3	1
				A9 - «Sim. Ensinaram-me que não se pode pensar que os outros continentes principalmente África são pobres porque o continente africano é um dos mais ricos e bonitos do mundo.»	1C2A4	1
				A13 - «Sim. As minhas ideias mudaram porque eu pensava que todas as pessoas da Africa eram pobres, mas aprendi que os marroquinos, etc não são pobres, até, muito ricos»	1C2A5	1
				A14 - «Sim. Mudaram sim. Eu pensava que Portugal tinha a melhor cultura mas agora sei que há países com melhores culturas que Portugal.»	1C2A6	1
				A17 - «Sim. (<i>Mudaram a opinião</i>) ficaram a saber que a arte dos povos que aprenderam é melhor que a nossa.»	1C2A7	1
				A18 - (<i>Mudaram a opinião</i>) «Sim porque eles afinal são mais simpáticos do que eu pensava.» Total	1C2A8	1 8

Categoria	Subcategoria	U.E.	Indicador	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
C - Influência da abordagem (das características de diversas culturas) na Atitude Intercultural dos alunos (cont.)	3- Modificação das Representações	4	A - Dantes tinha uma opinião diferente	A2 - <i>(mudaram a opinião)</i> «Sim. Porque dantes tinha uma opinião diferente dos outros países.»	1C3A1	1
				A4 - <i>(mudaram a opinião)</i> «Sim. Sim mudaram eu aprendi sobre os povos..»	1C3A2	1
				A8 - <i>(mudaram a opinião)</i> «Sim. Porque eu não sabia nada sobre outras culturas.»	1C3A3	1
				A11 - <i>(mudaram a opinião)</i> «Sim. porque aprendi mais sobre os outros povos.»	1C3A4	1
				Total		4
	4 – Permanência do Preconceito	3	A - A diferença é ridicularizada	A7 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Acho que seria engraçado, embora não deva haver ninguém que vanha para a escola vestida de maneira diferente.»	1C4A1	1
				A8 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «acho mal porque podiam gosar com eles.»	1C42A	1
				A11 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Acho que algumas pessoas iam gozar»	1C4A3	1
				Total		3
	5 - Permanência das Representações	3	A – Conhecimento prévio do assunto	A7 - «Eu sempre achei as culturas muito ricas, por isso é que as aulas não mudaram.» <i>(A minha opinião)</i>	1C5A1	1
				A12 - «Não. ---» <i>(mudaram a opinião)</i>	1C5A2	1
				A20 - «Não.---» <i>(mudaram a opinião)</i>	1C5A3	1
				Total		3

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A- Características da interacção entre pares	1 - Rejeição de alunos de ascendência europeia (A.E.)	5	A - Características pessoais negativas	A1 - «Sim. O A8 ele é estopo e Betinho.»	2A1A1	1
				A5 - «Sim. O problema desse colega que é o A19 é que não gosta da A16 porque diz que ela é piolhosa.»	2A1A2	1
				A9 - «Sim. Os meus colegas não gostam muito do A8 por ele ser “betinho” e por não conseguir ficar calado.»	2A1A3	1
				A18 - «Sim. O A17 arma-se muito em bom.»	2A1A4	1
				A20 - «Sim. Não gosto do A8 (...) porque é estúpido e betinho»	2A1A5	1
				A20 - «Sim. Não gosto do (...) da A16 (...) porque (...) é piolhosa e tímida.»	2A1A6	1
				Total		6
		1	B – Comportamentos incorrectos nas aulas	A3 - «Sim. esse colega é o A8 porque esta sempre a falar e perturba as aulas.»	2A1B1	1
				Total		1
		4	C- Dificuldades nas relações interpessoais	A6 - «Sim. É porque falta muito as aulas e não se dá bem com nosco.» (Referência a A16)	2A1C1	1
				A14 - «Sim. Porque talvez tenha piolhos e nunca quer falar com nosco.» (Referência a A16)	2A1C2	1
				A16 - «Sim. Não gosto do A19 porque às vezes me chama nomes.»	2A1C3	1
				A19 - «Sim. Serem betinhos (...) e nunca falar com nosco» (referência a A8)	2A1C4	1
				A19 - «Sim. Serem (...) piolhosos e nunca falar com nosco» (referência a A16)	2A1C5	1
				Total		5
	2 - Rejeição de alunos de ascendência não europeia (A.N.E)	2	A- Dificuldades nas relações interpessoais	A2 - «Sim. O A9 porque ele é muito convencido, por que quando ele faz alguma coisa bem pensa que é bom.»	2A2A1	1
				A8 - «Sim. Eu não gosto da A20 porque me provoca e chateia parece que tem raiva de mim.»	2A2A2	1
				Total		2

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A- Características da interacção entre pares (cont.)	3 - Rejeição de alunos não especificados	2	A- Dificuldades nas relações interpessoais	A7 - «Sim. O problema desses colegas é que não se dão bem.»	2A3A1	1
				A15 - «Sim. O problema é que estão sempre a chamar nomes aos colegas e tão sempre a meterem-se nas conversas dos outros.»	2A3A2	1
				Total		2
	4 - Inexistência de alunos rejeitados	1	B - Existem alunos rejeitados	A17 - «Sim» (<i>Existem alunos com problemas</i>)	2A3B1	1
				Total		1
		1	A - Relações interpessoais positivas	A11 - «Não. toda a gente gosta de toda a gente»	2A4A1	1
				Total		1
		4	B - Não existem problemas entre colegas	A4 - «Não» (<i>Não existem alunos com problemas</i>)	2A4B1	1
				A10 - «Não.» (<i>Não existem alunos com problemas</i>)	2A4B2	1
				A12 - «Não.» (<i>Não existem alunos com problemas</i>)	2A4B3	1
				A13 - «Não. Pelo menos eu não tenho» (<i>problemas com colegas</i>)	2A4B4	1
				Total		4
B - Impacto da intervenção experimental no clima da turma	1 - Impacto positivo global	6	A - As aulas contribuíram p/ melhorar relacionamento	A1 - «Sim que as aulas contribuíam para melhor relacionarem entre si.»	2B1A1	1
				A4 - «Sim.» (<i>as aulas contribuíram para melhorar a relação entre a turma</i>)	2B1A2	1
				A11 - «Sim, porque estaula fesos ficar mais unidos»	2B1A3	1
				A16 - «Sim. Eles antes portavam-se muito mal e agora andam a portar-se melhor e são mais amigos uns dos outros.»	2B1A4	1
				A17 - «Sim e aprenderam a trabalhar em grupo.»	2B1A5	1
				A19 - «Sim»	2B1A6	1
				Total		6
		1	B - A turma mudou para melhor	A18 - «Alguns não se importam e conversavam e portobavam (<i>portavam-se mal nas</i>) as aulas e acho que a turma modo um bocadinho para melhor.»	2B1B1	1
				Total		1

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
B - Impacto da intervenção experimental no clima da turma (cont.)	1 - Impacto positivo global (cont.)	4	C - Melhor relação intercultural	A10 - <i>(Estas aulas modificaram a turma)</i> «Acho que sim porque conhecemos melhor as outras pessoas de outros países.»	2B1C1	1
				A13 - <i>(Estas aulas modificaram a turma)</i> «Sim acho porque alguns pensavam que os de cor é que tinham culpa de tudo mas os brancos fizeram coisas piores»	2B1C2	1
				A14 - «Sim acho. Antes os alunos davam-se mal porque chamavam pretos aos pretos monhés aos Indianos etc. E agora já não chamam tantos nomes aos outros.»	2B1C3	1
				A20 - <i>(Estas aulas modificaram a turma)</i> «Sim porque avia alunos que não se relacionavam bem com os negros e agora dam-se bem.»	2B1C4	1
				Total		4
	2 - Impacto positivo parcial	2	A - Alguns alunos mudaram outros não	A5 - «Alguns sim outros não. A maioria dos alunos ficou a relacionar-se melhor.»	2B2A1	1
				A15 - «para alguns colegas acho que sim mas para outros acho que não porque estão sempre a fazer barulho e interrompam as aulas»	2B2A2	1
				Total		2
	3 - Impacto nulo	2	A - A turma já se relacionava bem anteriormente	A2 - «Não, porque acho que nós já nos relacionavamo-nos bem.»	2B3A1	1
				A6 - «Não. Porque nos já nos davamos bem.»	2B3A2	1
				Total		2
		3	B - A turma mantém os problemas disciplinares	A3 - «Não porque continuamos a discutir nas aulas.»	2B3B1	1
				A9 - «Não porque os alunos inclusive eu, se portaram tanto ou pior que nas outras aulas»	2B3B2	1
				A12 - «Não. Porque a uns alunos que se portam mal»	2B3B3	1
				Total		3
		2	C - As aulas não mudaram a relação entre os alunos	A7 - «Acho que estas aulas não tiveram nada a ver com o relacionamento entre os alunos.»	2B3C1	1
				A8 - «Não. Isso não mudou nada.»	2B3C2	1
				Total		2

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
C – Perspectiva quanto à diversidade étnico/ cultural na escola	1 - Interesse como factor de aprendizagem	10	A - É positivo conhecer outras culturas	<i>(Presença de alunos de outras culturas na escola)</i>		
				A1 - «Eu acho bem porque nós aprende-mos mais sobre as culturas deles.»	2C1A1	1
				A3 - «Penso que ia ser engraçado porque passávamos a saber mais coisas sobre eles»	2C1A2	1
				A5 - «Penso bem porque assim até nos podem ensinar, um bocado da cultura deles»	2C1A3	1
				A7 - «Acho bem porque poderíamos ficar a perceber mais sobre outras colturas.»	2C1A4	1
				A8 - «acho que sim porque podemos aprender com eles.»	2C1A5	1
				A12 - «Acho bem. Porque assim aprendemos mais sobre as culturas.»	2C1A6	1
				A13 - «Acho muito bem porque assim podíamos-lhe perguntar coisas à cerca das suas culturas»	2C1A7	1
				A14 - «Acho que assim podemos dar mais informações sobre as outras culturas.»	2C1A8	1
				A15 - «Se ouvesse alunos das outras culturas ensinavam-nos mais.»	2C1A9	1
				A17 - «Penso bem para nos aprendermos mais sobre eles»	2C1A10	1
				Total		10
		1	B - É positivo o conhecimento intercultural	<i>(Presença de alunos de outras culturas na escola)</i>		
				A6 - «Eu acho bem porque assim ficamos a saber coisas sobre eles e sobre nós.»	2C1B1	1
				A6 - «Eu acho bem <i>(que os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> porque ficamos a saber como é a moda dele e eles a nossa moda.»	2C1B2	1
				Total		2
		1	C - É positivo conhecer diferentes práticas culturais	A4 - <i>(Se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i>		
				«Penso de ele muito bom porque aprendemos com eles se vestem»	2C1C1	1
				Total		1

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
C – Perspectiva quanto à diversidade étnico/ cultural na escola (cont.)	2 - Interesse como factor estético	3	A - É positivo ver culturas esteticamente diferentes	<i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> A1 - «Eu achava bem porque ser diferente e porque são bonitos.»	2C2A1	1
				A2 - «Achava bem, porque gostava de ver as culturas deles.»	2C2A2	1
				A9 - «Acho muito engraçado. »	2C2A3	1
				A9 - «Não me importava nada por que como já respondi na pergunta 8 acho muito engraçado serem doutras culturas.»	2C2A4	1
				Total		4
	3 - Interesse como factor afectivo	3	A- A interacção favorece os laços de amizade	A11 - <i>(alunos de outras culturas na escola)</i> «Acho bem porque as pessoas dãose melhor»	2C3A1	1
				A16 - «Eu acho bem que todas as culturas que estejam todas na mesma escola porque ficam amigas»	2C3A2	1
				A17 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Era bom conhecíamos amigos novos e secalhar simpáticos»	2C3A3	1
				Total		3
	4 - Interesse como factor intercultural	7	A - As culturas são diferentes mas têm a mesma importância	<i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> A2 - «Achava bem porque cada um é como qual.»	2C4A1	1
				A4 - «Penso que não vasia o mal»	2C4A2	1
				A5 - « Pensava bem porque cada um deve vestir-se como gosta.»	2C4A3	1
				A10 - «Acho bem não há diferenças entre outras culturas.»	2C4A4	1
				A15 - «Achava bem porque eles vestem-se a maneira deles ou como a relegiam <i>(religião)</i> deles mandam.»	2C4A5	1
				A16 - «Achava que vinham muito bem.»	2C4A6	1
				A20 - «Acho normal porque seguem a sua cultura»	2C4A7	1
				A20 - «Acho bem porque (...) não há diferenças»	2C4A8	1
				Total		8

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
C - Perspectiva quanto à diversidade étnico/ cultural na escola (cont.)	4 - Interesse como factor de promoção intercultural (cont.)	1	B - A escola é para todos	A20 - <i>(Alunos de outras culturas na escola)</i> «Acho bem porque a escola é para todas crianças do mundo»	2C4B1	1
				Total		1
	5 - Interesse global sem especificação	2	A - É positivo	A18 - <i>(Alunos de outras culturas na escola)</i> «Eu penso bem.»	2C5A1	1
				A19 - <i>(Alunos de outras culturas na escola)</i> «Bem»	2C5A2	1
				Total		2
D - Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos de outras culturas	1 - Capacidade superior à do Europeu	5	A - São mais inteligentes que nós	<i>(Os alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?)</i>		
				A1 - «Sim. Porque eu acho muitos mais espertos que nós.»	2D1A1	1
				A5 - «Sim. Porque eles vieram para este país para aprender a nossa cultura. Sim eles são tão espertos como eu ou até mais.»	2D1A2	1
				A14 - «Sim. acho que são tão inteligentes ou mais.»	2D1A3	1
				A16 - «Sim. Porque talvez estejam com atenção. Eu acho que eles são mais inteligentes.»	2D1A4	1
				A17 - «Não. <i>(não são tão inteligentes, são mais inteligentes)</i> Porque a cultura deles é melhor cá nossa.»	2D1A5	1
				Total		5
	2 – Capacidade equivalente à da Europeu	8	A- Aprendem tanto como nós	A4 - «Sim. Porque são também esperto.»	2D2A1	1
				A6 - «Sim. Porque eu acho que eles aprendem como nós. E nos aprendemos com eles.»	2D2A2	1
				A7 - «Sim Porque devem ter montes de oportunidades para ficarem a conhecer mais sobre outra cultoras.»	2D2A3	1
				A8 - «Sim. Porque tem o cérebro tão desenvolvido como nós.»	2D2A4	1
				A9 - «Sim. Aprendem porque eles são iguais a nós.»	2D2A5	1
				A11 - «Sim. Porque tão a ouvir o mesmo que nos»	2D2A6	1
				A12 - «Sim. Porque nos aprendemos sobre eles e eles aprendem sobre nos.»	2D2A7	1
				A15 - «Sim. porque aprendem tanto como nos soque noutra língua na lingua que eles têm.»	2D2A8	1
				Total		8

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
D – Perspectiva quanto à capacidade cognitiva dos alunos minoritários (cont.)	2 – Capacidade equivalente à do Europeu (cont.)	3	B - A cor é diferente mas a capacidade é a mesma	(Os alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?) A3 - «Sim. porque eles também sabem coisas como nos não é a cor que muda porque a inteligência é toda igual uns sabem tantos como os outros.» A19 - «Sim. porque apesar de serem de cor e outra cultura são pessoas como nós» A20 - «Sim. porque eles são iguais aos outros só a cor é que muda e a fala.»	2D2B1	1
					2D2B2	1
					2D2B3	1
				Total		3
		3	C - As condições da aprendizagem são determinantes	(Os alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?) A2 - «Sim. Desde que o professor seja bom para ensinar.» A14 - (Alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?) «Sim. Talvez seja ou talvez não porque à povos que não têm escolas e outras já têm escolas.» A18 - (Alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?) «Sim. Depende porque os professores podem ser simpáticos e não.»	2D2C1	1
					2D2C2	1
					2D2C3	1
				Total		3
		2	D- A capacidade é independente da cultura	(Alunos de outras culturas aprendem tanto como tu?) A10 - «Sim. Porque não há diferenças entre as culturas.» A13 - «Sim. Porque nós temos outra opinião sobre eles, e eles devem ter outra opinião sobre nós. Vestimo-nos de forma diferente deles, temos outros hábitos e eles também.»	2D2D1	1
					2D2D2	1
				Total		2

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A - Importância da abordagem artística a diversas culturas	1-Importância da produção artística	11	A - Interesse pela actividade de desenhar	A2 - «O que eu gostei mais nas últimas aulas foi de fazer todos os desenhos»	3A1A1	1
				A6 - «Eu gostei de fazer os desenhos das aulas do setor J..»	3A1A2	1
				A7 - «A aula que gostei mais foi a terceira. Porque foi a aula em que eu gostai mais dos desenhos.»	3A1A3	1
				A8 - <i>(nas últimas aulas gostei mais)</i> (...) «dos desenhos»	3A1A4	1
				A10 - «Eu gostei porque foi divertido e meteu graça, mas gostei mais de fazer os desenhos.»	3A1A5	1
				A10 - «Sim. <i>(as aulas)</i> mudaram pouca coisa quanto mais desenho mais quero desinhar.»	3A1A6	1
				A12 - <i>(o que aprendi)</i> «foi para mi muito inportante porque ajudame a desinhar melhor»	3A1A7	1
				A13 - <i>(o que aprendi)</i> «Foi importante porque qualquer dia posso vir ter uma carreira artística. Ajudou-me a desenvolver a capacidade de desenhar»	3A1A8	1
				A13 - «Nestas ultimas aulas gostei mais de ver a minha evolução e os desenhos que eu fiz»	3A1A9	1
				A14 - «Gostei de tudo subretudo da ultima aula em que estivemos a ver os desenhos uns dos outros»	3A1A10	1
				A15 - <i>(gostei mais)</i> «foi a aula da Africa Austral I. b) porque empinhei-me muito na aula e fiz um dezenho que tapou a folha toda e esse dezenho foi o meu preferido de todos os outro que eu fiz.»	3A1A11	1
				A19 - «Gostei dos meus dezenhos»	3A1A12	1
				A19 - <i>(as aulas foram importantes para mim)</i> «Para melhorar os dezenhos a E.V.T.»	3A1A13	1
				A20 - <i>(o que aprendi)</i> «Foi importante porque melhorei os meus desenhos»	3A1A14	1
				A20 - «Eu gostei da penúltima aula. Porque acho que fiz o meu melhor desenho há moda antiga.»	3A1A15	1
Total						15

		4				
Categorias	Subcategorias		Indicadores	Unidades de Registo	Códigos	Freq.
				Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.		
A - Importância da abordagem artística a diversas culturas (cont.)	1 - Importância da produção artística (cont.)	7	B - Interesse pela actividade de registo vídeo	A1 - «Eu gostei da última aula porque foi muito gira e também porque estive a vilmar os desenhos dos meus colegas.»	3A1B1	1
				A1 - (A aula de que eu gostei mais) «foi a última aula. Porque eu estive a filmar os desenhos dos meus colegas»	3A1B2	1
				A3 - (eu dou o conselho de) «Filmar todas as aulas assim lembravam-nos de todas as coisas que fizemos»	3A1B3	1
				A18 - «Eu dava-lhe os conselhos com casete de vídeo e um projector de celaides.»	3A1B4	1
				A20 - «Eu gostei mais foi da entrevista aos alunos» (Registos vídeo)	3A1B5	1
					Total	5
	2 - Importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais	A - Interesse pelas imagens de outras culturas	A4 - «As imagens de culturas»	3A2A1	1	
			A7 - «O que eu gostei mais nas aulas foi de ver os cartazes»	3A2A2	1	
			A8 - (nas últimas aulas gostei mais) «Das imagens (...)»	3A2A3	1	
			A8 - (As aulas foram importantes) «Porque apreñdo mais se o professor nos mostrar imagens.»	3A2A4	1	
			A15 - «Sim. (as aulas) mudaram (a minha opinião) porque através do professor J. eu descobri mais coisas dos outros povos como por exemplo as culturas deles e vi alguns cartazes que p: nos mostrou»	3A2A5	1	
			A16 - (o conselho que eu dava era) «Deviam dar um pouco mais de explicações e mostrarem mais cartazes, mas os alunos também deviam procurar cartazes para ajudarem o professor em todas as aulas.»	3A2A6	1	
			A17 - «gostei das aulas do professor J. porque foi naquelas aulas que eu empenhei-me melhor porque tinha posterres para dezenhar»	3A2A7	1	
			A18 - «O que eu gostei mais nas últimas aulas gostei de tudo porque foram bem apresentadas por cartaz»	3A2A8	1	
			A18 - «A jei os cartaz importante porque assim não aprendia nada e assim sei muito mais»	3A2A9	1	
					Total	9

Categorias	Subcategorias	U.E.	Indicadores	Unidades de Registo Nota: No sentido de manter a sua integridade, as transcrições não foram corrigidas.	Códigos	Freq.
A – Importância da abordagem artística a diversas culturas (cont.)	2 – Importância da análise e interpretação de mensagens na leitura de formas visuais	7	B - Interesse pelas formas visuais artísticas de outras culturas	A3 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Achava muito engraçado porque acho graça as roupas deles porque são muito coloridas»	3A2B1	1
				A8 - <i>(A aula de que gostei mais)</i> Africa austral II. Porque houve objectos verdadeiros e eu estava inspirado.»	3A2B2	1
				A9 - «Gostei mais da aula em que se falou dos coreanos e dos japoneses porque faziam artes que eu nunca tinha visto.»	3A2B3	1
				A16 - «Por mim gostei de todas <i>(as aulas)</i> . Foram todas muito importantes para mim. Porque com essas aulas aprendi muito mais sobre a Arte desses povos que é boa»	3A2B4	1
				A18 - «O que eu gostei mais nas últimas aulas gostei de tudo porque foram bem apresentadas por (...) objectos.» <i>(artísticos)</i>	3A2B5	1
				A18 - <i>(As aulas foram importantes porque se não tivesse visto)</i> (...) «os objectos não sabia o que eles faziam nos paizes.»	3A2B6	1
				A19 - <i>(gostei mais da aula)</i> «A da china. Porque gosto muito dos predios da china» <i>(arquitectura tradicional)</i>	3A2B7	1
				A20 - <i>(se os alunos de outras culturas viessem para a escola vestidos à moda deles)</i> «Acho normal (...) e muitas vezes acho bonitas as roupas deles»	3A2B8	1
				Total		8

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos A																				Totais U.E.		Totais Freq.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Categ	Subcat	
1A	1A 1	1A1A		X		X	X			X	X		X										6		6
	1A2	1A2A							X														1		1
		1A2B			X		X																2		3
							X																		
		1A2C												X		X	X	X		X			5		5
		1A2D	X	X	X							X				X	X	X			X		8		9
																		X							
Total			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X		16		24
1B	1B1	1B1A		X		X		X	X		X			X	X	X	X	X	X		X		12		13
															X										
	1B2	1B2A			X			X				X		X	X			X		X		X	8		9
					X																				
Total				X	X	X		X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	16		22
1C	1C1	1C1A					X													X	X	X	4		4
		1C1B											X										1		1
		1C1C	X															X					2		2
	1C2	1C2A			X		X	X			X				X	X			X	X			8		8
	1C3	1C3A		X		X				X			X										4		4
	1C4	1C4A							X	X			X										3		3
	1C5	1C5A							X					X								X	3		3
Total			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	18		25
2A	2A1	2A1A	X				X				X									X		X	5		6
																						X			
		2A1B			X																		1		1
		2A1C						X								X		X			X		4		5
																				X					
	2A2	2A2A		X						X													2		2
	2A3	2A3A							X								X						2		2
		2A3B																	X				1		1
	2A4	2A4A											X										1		1
		2A4B				X						X		X	X								4		4
Total			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20		22

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Sujeitos A																				Totais U.E.		Totais Freq.
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Categ	Subcat.	
2B	2B1	2B1A	X			X							X					X	X		X			6	6
		2B1B																		X				1	1
		2B1C										X			X	X						X		4	4
	2B2	2B2A					X										X							2	2
		2B3		X				X																2	2
	2B3	2B3A																						2	2
		2B3B			X						X			X										3	3
		2B3C							X	X														2	2
Total			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20		20
2C	2C1	2C1A	X		X		X		X	X				X	X	X	X	X	X					10	10
		2C1B						X																1	2
								X																	
		2C1C				X																		1	1
	2C2	2C2A	X	X							X													3	4
										X															
	2C3	2C3A										X						X	X					3	3
		2C4		X		X	X					X					X	X				X		7	8
																					X				
		2C4B																			X			1	1
	2C5	2C5A																		X	X			2	2
Total			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20		31
2D	2D1	2D1A	X				X								X		X	X						5	5
		2D2				X		X	X	X	X		X	X			X							8	8
		2D2B			X																X	X		3	3
		2D2C		X											X					X				3	3
		2D2D										X			X									2	2
Total			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	20		21
3A	3A1	3A1A		X				X	X	X		X		X	X	X	X				X	X		11	15
											X			X							X	X			
		3A1B	X		X															X		X		4	5
			X																						
	3A2	3A2A				X			X	X							X	X	X	X				7	9
									X											X					
		3A2B			X				X	X							X		X	X	X			7	8
																				X					
Total			X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	18		37